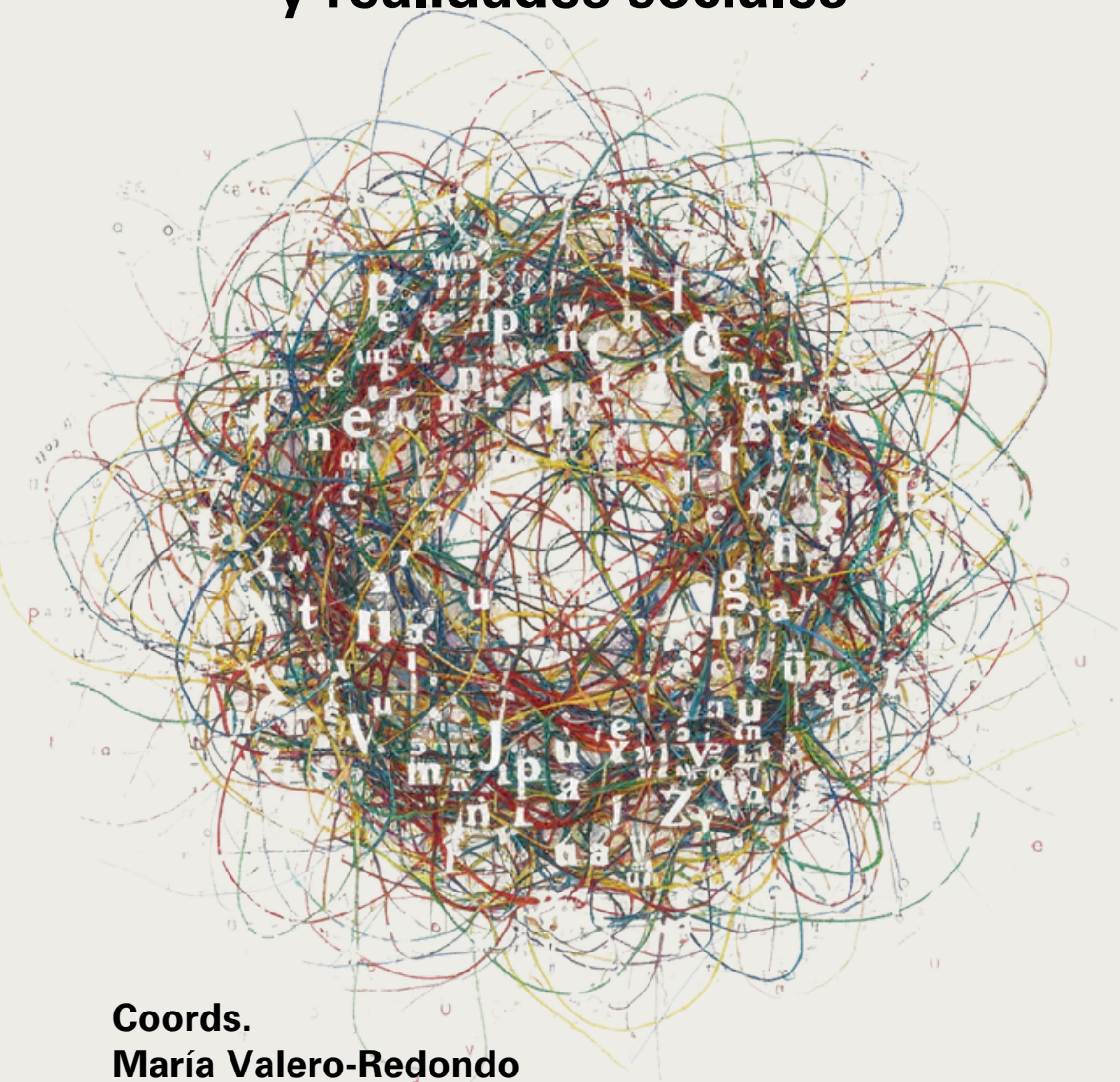




COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Decir y comprender: saberes que circulan entre lenguas y realidades sociales



Coords.

María Valero-Redondo

Francisco José Rodríguez-Mesa

Estefanía Tarrío Maneiro

Dykinson, S.L.

**DECIR Y COMPRENDER:
SABERES QUE CIRCULAN ENTRE LENGUAS Y REALIDADES SOCIALES**



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

DECIR Y COMPRENDER:
SABERES QUE CIRCULAN ENTRE LENGUAS
Y REALIDADES SOCIALES

Coords.

MARIA VALERO-REDONDO
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA
ESTEFANÍA TARRIO

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

DECIR Y COMPRENDER: SABERES QUE CIRCULAN ENTRE LENGUAS Y REALIDADES
SOCIALES

Diseño de cubierta: Rafael Oscar Ramiro Martínez

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 282 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-425-9

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. SABERES EN TRÁNSITO PARA UNA EDUCACIÓN DIALÓGICA Y COMPROMETIDA	13

ESTEFANÍA TARRÍO

FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA

MARÍA VALERO-REDONDO

SECCIÓN I.

ENFOQUES CRÍTICOS, PERSPECTIVAS CULTURALES Y TRANSFORMACIONES DISCURSIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

CAPÍTULO 1. THE CHALLENGES OF BEING A FEMALE WRITER IN THE 19TH-CENTURY: TEACHING AUGUSTA JANE EVANS'S <i>ST. ELMO</i> ...	32

M. CARMEN GÓMEZ GALISTEO

MANUEL MACÍAS BORREGO

CAPÍTULO 2. TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE DEGREES IN HISTORY AND ARCHAEOLOGY: METHODOLOGY, IMPLEMENTATION AND KNOWLEDGE TRANSFER.....	46

AZUCENA BARAHONA MORA

CAPÍTULO 3. A LANGUAGE MATCH? EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN TRANSLANGUAGING AND EFL LEARNING IN A LANGUAGE EXCHANGE MEETUP	63

SILVIA M^a BRAVO PALOMARES

CAPÍTULO 4. LA ESCRITURA CREATIVA AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LENGUA Y LITERATURA (EDUCACIÓN UNIVERSITARIA).....	86

CARMEN MEDINA PUERTA

VÍCTOR PÉREZ BÉJAR

CAPÍTULO 5. LA ESCRITURA CREATIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS EN LA UNIVERSIDAD: LA SUBORDINACIÓN ADVERBIAL	107

NOELIA RUANO PIQUERAS

CAPÍTULO 6. THE MONOLINGUAL BIAS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: DECONSTRUCTING MYTHS IN BILINGUAL EDUCATION	128

ANDA LUCIA CILTAN

CAPÍTULO 7. THINKING THROUGH CULTURAL WORDS: THE NSM FRAMEWORK AS A LINGUISTIC BRIDGE TO INTERCULTURAL AND CRITICAL AWARENESS.....	150
MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA	
CAPÍTULO 8. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA INFLUENCIA DEL ESPAÑOL COMO L1 EN LA ADQUISICIÓN SIMULTÁNEA DEL INGLÉS Y EL ALEMÁN	165
LAURA PADRÓN BRITO	
CAPÍTULO 9. TECHNOLOGY, IDENTITIES AND MINORITIES: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW	179
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL	
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO	
CAPÍTULO 10. RETHINKING ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES: PEDAGOGICAL AND INSTITUTIONAL CHALLENGES IN SPANISH MEDICAL EDUCATION	208
LUCÍA LÓPEZ-SERRANO	
NADIA M. ARIAS GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 11. “THE WRITING WORKSHOP”: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO EN CLASE DE INGLÉS COMO L2 A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA EXELEARNING	224
ANTONIO ACOSTA SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 12. COMPLEXITY GROWTH IN GRADED READERS: A CROSS-LINGUISTIC CORPUS APPROACH	244
NÉSTOR DE ARMAS GUERRA	
LAURA PADRÓN BRITO	
CAPÍTULO 13. TRACING THE EVOLUTION OF LITERARY DEVICES IN GRADED READERS: A CORPUS-BASED STUDY OF ENGLISH AND SPANISH.....	266
NÉSTOR DE ARMAS GUERRA	
CAPÍTULO 14. GENDER REPRESENTATION IN GRADED READERS: A CORPUS-BASED ANALYSIS IN ENGLISH AND SPANISH	281
NÉSTOR DE ARMAS GUERRA	
CAPÍTULO 15. THE CLASSROOM EQUATION: TEACHERS' PERSPECTIVES ON WHAT SPARKS A STUDENT'S DESIRE TO LEARN A SECOND LANGUAGE.....	295
IRENE CASANOVA MATA	
CAPÍTULO 16. CLÁSICOS PARA MENTES INQUIETAS: LITERATURA ESPAÑOLA Y PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA E.S.O.	315
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO	

SECCIÓN II.
INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y RECURSOS DIDÁCTICOS
EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LENGUAS

CAPÍTULO 17. FOBIZZ: ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS DE FORMA INCLUSIVA CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL	345
BELÉN ÁLVAREZ GARCÍA	
CAPÍTULO 18. ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA DE ELE EN LÍNEA ..	361
JEREMY W. BACHELOR	
CAPÍTULO 19. INTEGRATING SPEECH ACTS THEORY INTO TRANSLATOR EDUCATION: PRAGMATIC COMPETENCE THROUGH PROJECT-BASED LEARNING.....	375
MANUEL MACÍAS BORREGO	
CAPÍTULO 20. ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ERROR ANALYSIS: EXPLORING PRAGMATIC COMPETENCE DEVELOPMENT IN EFL CONTEXTS	396
MANUEL MACÍAS BORREGO	
CAPÍTULO 21. APRENDIZAJE BASADO EN EL SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES: DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES.....	417
MANUEL MACÍAS BORREGO CARMEN GÓMEZ GALISTEO	
CAPÍTULO 22. APRENDER GRAMÁTICA A TRAVÉS DE LOS DICCIONARIOS EN LÍNEA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.....	437
LUCÍA MARCO MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 23. PEER ASSESSMENT IN CLIL-BASED HIGHER EDUCATION COURSES: INSIGHTS FROM A PILOT STUDY	453
MARTA MARTÍN-GILETE ANA MARÍA PIQUER-PÍRIZ	
CAPÍTULO 24. LAS PERÍFRASIS ENCADENADAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: HACIA UN APRENDIZAJE BASADO EN EVIDENCIAS	477
BEATRIZ RUIZ GRANADOS	
CAPÍTULO 25. ANÁLISIS DE INTERLENGUA COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS: ESTUDIO DE CORPUS (INGLÉS-ESPAÑOL) EN LA ESTRUCTURA <i>MÁS QUE/MÁS... QUE</i>	493
LAURA MÉNDEZ MÁRQUEZ	
CAPÍTULO 26. EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN.....	517
ANTONIA BUENDÍA ALCARAZ	

CAPÍTULO 27. DEVELOPING STUDENTS' SOFT AND HARD SKILLS THROUGH A SERVICE-LEARNING PROJECT ON BILINGUALISM AND EFL LEARNING.....	537
NATALIA MORA-LÓPEZ	
CAPÍTULO 28. GAME-BASED LEARNING IN ESP: REVIEWING ENGLISH FOR OPTICS AND OPTOMETRY THROUGH AN INTERACTIVE MURDER MYSTERY	554
NATALIA MORA-LÓPEZ	
CAPÍTULO 29. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE EFE EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO MULTIDISCIPLINAR...	572
PAULA ANDREEA STÎNGĂ	
CAPÍTULO 30. METACOGNICIÓN EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: LA REFLEXIÓN QUE LLEVA A LA TRANSFORMACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	589
MERCEDES VELÁSQUEZ JARAMILLO	

SECCIÓN III.

LENGUAJE, SOCIEDAD Y HUMANIDADES APLICADAS

CAPÍTULO 31. LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	614
AMPARO CANO ESTEBAN	
FLORENCIA PICASSO	
LETICIA FLOREZ-ESTRADA CHASSONNAUD	
CAPÍTULO 32. ADOLESCENCIA Y DESIGUALDAD: CÓMO EL LENGUAJE MOLDEA EL DISCURSO SEXOAFECTIVO.....	628
KARINA ROJAS MALAGÓN	
CAPÍTULO 33. LA SOCIOLOGÍA DE LA LENGUA COMO INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: EL CASO DEL PÓDCAST «TOTA LLENGUA FA PARET» ...	648
RAFAEL CASTELLÓ-COGOLLOS	
ÀLVAR PERIS-BLANES	
JOAN TORRES-PALOMARES	
CAPÍTULO 34. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA: REFLEXIONES Y PROPUESTAS INNOVADORAS	659
JUAN RAMÓN CAMPOS LÓPEZ	
MIGUEL RODRÍGUEZ GUERRERO	

CAPÍTULO 35. "FLIPPED CLASSROOM, PODCAST, PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERSECCIONALIDAD: INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN INTERVENCIÓN EN LA DISCIPLINA DEL TRABAJO SOCIAL"	677

MARÍA VICTORIA ROMÁN FERNÁNDEZ

MARÍA DEL PILAR TUDELA VÁZQUEZ

FRANCISCO JESÚS MIELGO GARCÍA

CAPÍTULO 36. EL SUFRIMIENTO SOCIAL EN EL PROCESO FORMATIVO DE LA RESIDENCIA MÉDICA EN GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA. APORTACIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE LA SALUD	698

SERGIO LEMUS ALCÁNTARA

BLAS ESCALONA GARCÍA

CAPÍTULO 37. MODELOS TEXTUALES EN <i>ANTROPOLOGÍA DEL BURGUÉS ASUSTADO EL LEVIATÁN</i> Y SU INCIDENCIA EN LA FILOSOFÍA POLÍTICA CONTEMPORÁNEA.....	720

TOMÁS H. RODRÍGUEZ C.

YULIANA C. LUNA F.

SECCIÓN IV.

UNIVERSIDAD, TRANSFERENCIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

CAPÍTULO 38. EL AULA INVERTIDA O "FLIPPED CLASSROOM" COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. 735	

ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA

CAPÍTULO 39. CUANDO LAS DISCIPLINAS CONVERGEN, UNA EXPERIENCIA DE TRANSFERENCIA E INNOVACIÓN SOCIAL . 747	

ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

JAVIER CORTÉS MORENO

TERESA AMEZCUA AGUILAR

JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO

CAPÍTULO 40. ESTUDIO DE LAS HERRAMIENTAS DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA UNIVERSIDAD- EMPRESA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	762

ROSA MARÍA MUÑOZ-MILLÁN

LAURA MUÑOZ-MILLÁN

CAPÍTULO 41. EXPERIENCIAS DOCENTES PARA LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN SOSTENIBILIDAD Y ECONOMÍA CIRCULAR . 788	

ALEJANDRO CARBONELL-ALCOCER

JENNIFER GARCÍA CARRIZO

**CAPÍTULO 42. TRANSFORMACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE
LA CARTOGRAFÍA CULTURAL Y EL ENFOQUE PEDAGÓGICO
DE CIUDADES EDUCADORAS: LA UNIVERSIDAD COMO AGENTE
DE INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO 808**

SABELA EIRIZ
CARLA ÁLVAREZ-BARRIO
YAMILÉ PÉREZ-GUILARTE
JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA

**CAPÍTULO 43. NUEVOS RETOS EN LAS RELACIONES
INTERGENERACIONALES: EL APRENDIZAJE- SERVICIO COMO
MOTOR DE CAMBIO 832**

AMAIA YURREBASO MACHO
EVA MARÍA PICADO VALVERDE
ESTER GARCÍA VALVERDE
MANUEL CABEZAS VICENTE

**CAPÍTULO 44. VOCACIÓN POR EL MARKETING DEPORTIVO EN
LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN COMERCIALIZACIÓN
E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS 853**

RAFAEL CANO TENORIO
DIEGO GÓMEZ-CARMONA
PEDRO PABLO MARÍN DUEÑAS

**CAPÍTULO 45. ¿MEDIR O TRANSFORMAR? HACIA UNA NUEVA
COMPRENSIÓN DEL IMPACTO ACADÉMICO EN LAS CIENCIAS
JURÍDICAS Y POLÍTICAS 867**

HUGO NEVES PÉREZ

**CAPÍTULO 46. DISRUPCIONES EN LA CIENCIA: ANÁLISIS
BIBLIOMÉTRICO DE LA EXTREMA DERECHA EN LA ERA DE
LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL 881**

AURA MARIA TORRES REYES

**CAPÍTULO 47. LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA COMO
CANAL DE TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO: UN ANÁLISIS DE
LAS MICROCREDENCIALES UNIVERSITARIAS IMPARTIDAS DESDE
LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA 910**

ÁNGELES SOLANES CORELLA
CARLOS ROMÁ MATEO

**CAPÍTULO 48. INCLUSIÓN DE LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO
TECNOLÓGICO EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN EL CURRÍCULO DEL
POSGRADO: UN ENFOQUE SISTÉMICO Y TRANSVERSAL 926**

MÓNICA LILIANA RIVERA-OBREGÓN
PATRICIA CARMINA INZUNZA-MEJÍA

CAPÍTULO 49. EDUCAR EN TIEMPOS DE DESINFORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFERENCIA EN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.....	944

JUAN IGNACIO FERNÁNDEZ-HERRUZO

RAQUEL RUIZ-INCERTIS

ROCÍO SÁNCHEZ-DEL-VAS

CAPÍTULO 50. MICROBIOTA Y SALUD: SINERGIAS INNOVADORAS PARA LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO CON IMPACTO SOCIAL	959

ESTHER MARTÍNEZ MIGUEL

SARA UCEDA GUTIÉRREZ

SILVIA GÓMEZ SENENT

VÍCTOR ECHEVERRY ALZATE

SECCIÓN V. INCLUSIÓN, GÉNERO Y JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 51. CALIDAD DE VIDA EN FAMILIAS CON DISCAPACIDAD..	976

ALBA VILLASAN RUEDA

AUTOR ROSALIA JODAR MARTINEZ

CAPÍTULO 52. REFLEXIONES SOBRE LOS SISTEMAS DE TUTORÍA INTELIGENTE COMO MEDIO PARA LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN..	994

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 53. MÁS ALLÁ DEL ESTEREOTIPO: VIDEORRELATOS Y PUBLICIDAD CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA	1008

IRENE ROMERO GONZÁLEZ

MARÍA JESÚS PERALTA BARRIOS

CAPÍTULO 54. GÉNERO Y ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA FOMENTAR LA EQUIDAD	1028

SERGIO SÁEZ MARTÍNEZ

CAPÍTULO 55. PEDAGOGÍA SISTÉMICA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO AICLE: LA INCLUSIÓN COMO PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO.....	1047

ANTONIA NAVARRO TEJERO

CAPÍTULO 56. EL AULA COMO SISTEMA VIVO A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN SOCIAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA	1065

RAISA RAFAELA SERRANO MUÑOZ

CAPÍTULO 57. INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS COMPARTIVO DE MODELOS EDUCATIVOS PRESENCIALES, HÍBRIDOS Y EN LÍNEA	1081
GRACIELA BARRAZA RUBIO	
MARÍA ORALIA URÍAS RIVAS	
LOURDES TERESA LUGO HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 58. LEYES LGTBI Y TRANS EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS SOBRE LA COBERTURA EDUCATIVA	1094
BENJAMÍN-CRISTIAN SANTIAGO-MONTIEL	

SABERES EN TRÁNSITO PARA UNA EDUCACIÓN DIALÓGICA Y COMPROMETIDA

El presente volumen, titulado *Decir y comprender: Saberes que circulan entre lenguas y realidades sociales*, se configura como un espacio de convergencia para el pensamiento pedagógico-crítico, para la innovación metodológica y para la experimentación docente en el amplio campo de la enseñanza de las lenguas, de la traducción, de la interculturalidad y de la educación superior. Lejos de ofrecer un corpus homogéneo y prescriptivo, esta obra se erige como un tejido coral, plural y deliberadamente heterogéneo que aspira a poner en diálogo distintas realidades educativas y epistemológicas unidas por una preocupación común: la necesidad de pensar y transformar la educación en clave de calidad, justicia y compromiso con el presente.

El título que da nombre a este libro no ha sido elegido al azar. Decir y comprender remite, por un lado, a la dimensión ontológica del lenguaje como medio de significación del mundo, pero también como acto de enunciación que transforma, construye y afecta. En este sentido, decir implica tomar la palabra, intervenir en el espacio social, asumir una posición discursiva. Por su parte, comprender supone una escucha activa, una disposición hermenéutica hacia el otro, una capacidad de decodificar

signos, pero también de acoger su alteridad. Ambos verbos constituyen la base de todo proceso comunicativo y en el contexto educativo, se convierten en principios epistémicos y éticos fundamentales. Así, este binomio no sólo alude a los procesos lingüísticos que estructuran la enseñanza de idiomas, sino también a las condiciones pedagógicas y sociales que hacen posible una educación dialógica, plural y significativa.

La segunda parte del título –Saberes que circulan entre lenguas y realidades sociales– refuerza esta perspectiva, al subrayar la naturaleza dinámica, contextual y situada del conocimiento. En lugar de concebir el saber como un contenido estático que se transmite unidireccionalmente desde el docente al discente, se propone entenderlo como un flujo, como un entramado de prácticas, discursos y experiencias que se articulan entre múltiples lenguas (en sentido literal y metafórico) y que se encarnan en contextos sociales concretos. Esta circulación no está exenta de tensiones, de desigualdades o de fricciones, pero, precisamente por ello, constituye un campo privilegiado para el pensamiento crítico, para la inclusión y para la transformación educativa.

Este volumen se estructura en cinco grandes secciones temáticas que, si bien abordan problemáticas diferenciadas, como expondremos más adelante y con mayor detalle, están atravesadas por líneas de sentido comunes: la apuesta por la innovación pedagógica, la centralidad del estudiantado como sujeto activo del aprendizaje, la apertura hacia enfoques interdisciplinarios y la urgencia de repensar la educación en función de los desafíos del siglo XXI.

En conjunto, los 58 capítulos que componen este extenso volumen ofrecen un retrato caleidoscópico de las tensiones, los retos y las potencialidades que caracterizan hoy en día la docencia en lenguas, humanidades y ciencias sociales. Lejos de aspirar a ofrecer una “receta” universal, este libro invita a reflexionar desde lo situado, a dialogar con lo diverso y a ensayar caminos posibles para una educación transformadora. Al hacerlo, recupera el sentido más profundo de la práctica docente: formar ciudadanos y ciudadanas con espíritu crítico, comprometidos y capaces de decir y comprender en un mundo tan fragmentado como interconectado.

La educación, entendida como práctica social, no puede desligarse de los contextos históricos, culturales y políticos en los que se inscribe. Este volumen es, en definitiva, una cartografía abierta de prácticas y saberes que circulan entre lenguas y realidades, pero también una invitación a repensar la docencia como acción situada, crítica y transformadora. Como decía Paulo Freire en su famosa *Pedagogía de la autonomía*, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción”. Este libro es, precisamente, una herramienta para ello.

Establecidas estas premisas que han de servir como clave de lectura, pasamos, a continuación, a exponer los principales aspectos de los estudios incluidos en las cinco secciones del volumen.

La primera sección de este volumen, “Enfoques Críticos, Perspectivas Culturales y Transformaciones Discursivas en la Enseñanza de Lenguas”, reúne una serie de trabajos que abordan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde perspectivas críticas, interculturales y discursivas, entendidas no solo como herramientas comunicativas, sino también como espacios de producción ideológica, representación cultural y transformación pedagógica. Los capítulos aquí reunidos interrogan las prácticas educativas tradicionales y proponen alternativas innovadoras que responden a las demandas de contextos contemporáneos cada vez más multilingües, interdisciplinarios y marcados por la diversidad cultural y epistemológica.

El volumen se abre con un acercamiento literario-pedagógico a la figura de la escritora Augusta Jane Evans, presentado en “The Challenges of Being a Female Writer in the 19th Century: Teaching Augusta Jane Evans’s *St. Elmo*”. Este capítulo reflexiona sobre las posibilidades que ofrece la literatura del siglo XIX para abordar cuestiones de género en el aula, vinculando la crítica literaria con la formación en pensamiento crítico y el análisis ideológico.

A continuación, el foco se desplaza hacia ámbitos de enseñanza especializada, como el inglés para fines específicos. El capítulo 2, “Teaching English for Specific Purposes in the Degrees in History and Archaeology” ofrece una experiencia práctica y metodológica sobre cómo adaptar el inglés académico a contextos disciplinares concretos,

favoreciendo el desarrollo de competencias transversales y la transferencia de conocimiento.

En sintonía con estas preocupaciones por la adecuación contextual del aprendizaje lingüístico, el capítulo 3 analiza el fenómeno del “*translanguaging*” en encuentros de intercambio lingüístico, abriendo una reflexión sobre los límites y posibilidades del aprendizaje informal en contextos sociales reales.

La creatividad y la innovación metodológica también son ejes centrales en varios capítulos. Tanto el capítulo 4, “La escritura creativa al servicio de la innovación docente en lengua y literatura”, como el capítulo 5, “La escritura creativa como recurso didáctico innovador para la enseñanza de la sintaxis en la universidad” exploran el potencial de la escritura creativa no solo como herramienta expresiva, sino como estrategia para repensar contenidos gramaticales y literarios desde una perspectiva más activa y significativa.

Este espíritu crítico se consolida en el capítulo 6, “The Monolingual Bias in English Language Teaching”, que desmonta algunos mitos persistentes en torno a la enseñanza bilingüe, proponiendo una mirada más inclusiva y realista sobre el plurilingüismo. De manera complementaria, el capítulo 7, “Thinking through Cultural Words” plantea el modelo de la Semántica Natural (NSM) como marco conceptual para promover la conciencia crítica e intercultural a través del lenguaje.

Desde una perspectiva más psicolingüística, el capítulo 8, “Consideraciones teóricas sobre la influencia del español como L1...” examina la adquisición simultánea de lenguas extranjeras, aportando claves para entender la interacción entre lenguas en entornos multilingües. Por su parte, el capítulo 9, “Technology, Identities and Minorities”, ofrece una revisión sistemática de literatura sobre la relación entre tecnología, identidades y grupos minorizados, lo que permite ampliar la discusión hacia cuestiones sociotecnológicas y de justicia lingüística.

En el ámbito de la enseñanza para fines específicos, el capítulo 10, “Rethinking English for Medical Purposes” analiza los retos pedagógicos e institucionales que enfrentan los programas de inglés médico en España, mientras que el capítulo 11, “The Writing Workshop” se centra

en prácticas educativas con enfoque de género mediante herramientas digitales, apostando por la igualdad en el aula de lenguas.

Los tres capítulos siguientes —“Complexity Growth in Graded Readers”, “Tracing the Evolution of Literary Devices” y “Gender Representation in Graded Readers”— abordan, desde una perspectiva corpus-lingüística, el análisis de materiales didácticos de lectura graduada. En conjunto, ofrecen una mirada crítica sobre la complejidad textual, la evolución estilística y la representación de género en los recursos más utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La sección culmina con dos aportaciones que interrogan los motores del aprendizaje desde lo cognitivo y lo literario. El capítulo 15, “The Classroom Equation”, recoge voces del profesorado sobre los factores que motivan a los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua, mientras que el capítulo 16, “Clásicos para mentes inquietas” aboga por una renovación de los enfoques literarios en la ESO, recuperando el valor formativo del pensamiento complejo a través de los clásicos de la literatura española.

En conjunto, los capítulos de esta sección no solo muestran la riqueza y diversidad de enfoques en la didáctica de lenguas, sino que también comparten una preocupación común por transformar las aulas en espacios de reflexión crítica, innovación metodológica y justicia cultural.

La segunda sección del manual, titulada “Innovación metodológica y recursos didácticos en la enseñanza universitaria de lenguas” aborda, a través de catorce capítulos, una cuestión que reviste una importancia esencial en los últimos años: la convergencia entre tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, las metodologías activas y los enfoques inclusivos. Esta combinación ha generado un cambio profundo en la práctica docente tanto de las lenguas maternas como de las segundas lenguas y de las lenguas extranjeras. En consonancia con esta actualidad, los capítulos que componen esta sección abordan —desde distintas perspectivas y contextos— diversas formas de articular la innovación tecnológica, la evaluación auténtica, la competencia pragmática y la responsabilidad ética para diseñar experiencias de aprendizaje más efectivas y equitativas.

La sección se abre con el capítulo titulado “*Fobizz*: Enseñar lenguas extranjeras de forma inclusiva con inteligencia artificial”, que examina

una propuesta pionera: integrar plataformas digitales que abarcan desde tutores inteligentes hasta repositorios de recursos adaptativos, con criterios de equidad. Ejemplos de sistemas de tutoría inteligente como Lingollette o asistentes conversacionales (ChatGPT, Bard, Alexa) ilustran cómo la IA puede ajustarse a las necesidades individuales del alumnado neurodiverso o con dificultades específicas. No obstante, el trabajo advierte sobre algunas limitaciones metodológicas y éticas: la automatización excesiva puede empobrecer la creatividad docente y desmediatizar la práctica humanizada del profesorado. En esta línea, el capítulo plantea una pedagogía híbrida donde el profesorado actúe como mediador crítico de las herramientas de IA, asegurando la inclusión, la personalización y la reflexión ética.

Sigue el estudio “Estrategias para la evaluación de la comunicación interpersonal en el aula de ELE en línea”, que desarrolla marcos evaluativos adecuados para un entorno virtual centrado en las interacciones oral y escrita. Se profundiza en cómo medir no solo la corrección lingüística, sino también aspectos pragmáticos, la fluidez, la espontaneidad y las estrategias comunicativas en contexto. Asimismo, se propone incorporar tecnologías como el análisis automático de la pronunciación y los sistemas de seguimiento de participación, siempre bajo el control del docente, para garantizar un *feedback* personalizado e inclusivo.

En “Integrating Speech Acts Theory into Translator Education: Pragmatic Competence through Project-Based Learning”, se defiende la integración explícita de la teoría de los actos de habla enunciada por Austin y Searle dentro de programas de formación en traducción. A través de tareas por proyectos reales –traducciones guiadas, localización, análisis pragmático– el alumnado desarrolla una competencia pragmática efectiva que permite comprender el contexto, desarrollar una intención comunicativa y crear textos meta que sean discursivamente adecuados. El capítulo propone una estructura didáctica en la que los proyectos reales se utilizan como plataforma para discutir actos ilocutivos y perlocutivos, analizar cortes interculturales y explorar equivalencias pragmáticas. Esta metodología favorece la formación profesional del traductor tanto en lo cognitivo como en lo intercultural.

En cuarto lugar, el capítulo “Artificial Intelligence and Error Analysis: Exploring Pragmatic Competence Development in EFL Contexts” investiga cómo la IA puede apoyar la identificación y corrección de errores pragmáticos (registro no apropiado, incoherencias discursivas, falta de adecuación sociolingüística) en inglés como lengua extranjera. Mediante software de corrección automatizada, análisis de corpus y feedback asistido por IA, se propone una evaluación formativa de los errores pragmáticos. El trabajo insiste en que la retroalimentación automatizada debe contextualizarse (es decir, el estudiante necesita entender no solo qué está mal, sino por qué lo está desde un punto de vista cultural y comunicativo) y en que el docente debe revisar siempre la intervención de la IA como mediador educativo responsable.

A continuación, el estudio “Aprendizaje basado en el servicio en la formación de traductores” aborda cómo los proyectos Servicio-Aprendizaje (*service-learning*) permiten desarrollar tanto competencias profesionales (traducción práctica, interacción con clientes, trabajo en equipo) como habilidades interculturales. Al trabajar con organizaciones reales (ONG, entidades educativas, empresas), los estudiantes afrontan necesidades lingüísticas reales para las que deben adaptar su práctica profesional a diversos registros y contextos culturales. Este enfoque fortalece aptitudes blandas (*soft skills*) como la empatía, la gestión del tiempo y la comunicación efectiva y las combina con habilidades duras (*hard skills*) de índole traductora mediante tareas auténticas que vinculan formación académica y compromiso social.

El capítulo “Aprender gramática a través de los diccionarios en línea”, por su parte, propone estrategias didácticas que trascienden la exposición explícita de reglas gramaticales al utilizar diccionarios interactivos y corpora en línea como herramientas activas para la exploración de formas gramaticales, de sus usos y de sus contextos con el objetivo de fomentar la autonomía del alumno y de poner la gramática al servicio de la comunicación real.

El ecuador de la sección se alcanza con el capítulo “Peer Assessment in CLIL-based Higher Education Courses: Insights from a pilot study”, donde se explora un caso piloto de homoevaluación dentro de cursos CLIL. La experiencia muestra que la evaluación entre iguales

promueve la responsabilidad, la reflexión crítica y la conciencia socio-lingüística, dado que el alumnado no solo evalúa contenidos conceptuales en la lengua vehicular, sino también el uso lingüístico, las estrategias comunicativas y la adecuación cultural. Por ende, las conclusiones de este estudio apuntan a que, bien guiada, esta evaluación genera expectativas claras, transparencia evaluativa y recursos formativos colaborativos que benefician tanto a los evaluadores como a los evaluados.

En “Las perífrasis encadenadas en la enseñanza universitaria: hacia un aprendizaje basado en evidencias” se aborda una construcción sintáctico-pragmática frecuente en español –por ejemplo, estructuras como “ir a + gerundio” o perífrasis modales encadenadas– para cuya enseñanza se propone una serie de datos empíricos extraídos de corpus. El capítulo sugiere un enfoque pedagógico basado en actividades de identificación, comparación y producción, sustentado en evidencias reales del uso académico y diario. Según este enfoque, por lo tanto, la enseñanza de estructuras complejas debe basarse en la frecuencia de uso, en los contextos discursivos y en los efectos pragmáticos y debe evitar a toda costa enfoques intuitivos o prescriptivos.

El capítulo “Análisis de interlengua como herramienta para mejorar la enseñanza de segundas lenguas: estudio de corpus (inglés-español) en la estructura más que/más... que” analiza la interlengua en aprendientes de español (L2) con inglés (L1), centrándose en las estructuras comparativas “más que/más... que”. Combina la Lingüística contrastiva, la Adquisición de Segundas Lenguas y la teoría de la Interlengua y demuestra que los errores son sistemáticos y reflejan transferencia lingüística, la generalización inductiva y la reestructuración sintáctica. Mediante corpus paralelos y de aprendientes, el estudio revela que los errores de los discentes surgen tanto por transferencia negativa del inglés como por sobregeneralización de reglas del español y, para solventar esta laguna pedagógica, propone interesantes enfoques basados en la reflexión metalingüística y en el uso de corpus para fomentar la conciencia lingüística y la autonomía del estudiante.

A continuación, el estudio acerca de “El trabajo colaborativo en el aula de traducción” defiende la cooperación como eje pedagógico, en concreto en lo que atañe a las tareas en equipo, la revisión mutua, la

división de funciones (traducción, revisión, documentación) y a la reflexión sobre decisiones terminológicas o interpretativas. Esta modalidad metodológica se complementa con el uso de plataformas digitales, wikis o entornos colaborativos en línea, que posibilitan el seguimiento del trabajo, la retroalimentación entre pares y la evaluación segmentada del proceso, elementos todos ellos de esencial importancia en la enseñanza de la traducción.

En undécimo lugar, encontramos el trabajo “Developing Students’ Soft and Hard Skills through a Service-Learning Project on Bilingualism and EFL Learning”, que complementa el texto anterior al focalizar un proyecto práctico donde los estudiantes diseñan y ejecutan actividades de enseñanza de inglés o bilingüismo en entornos comunitarios. Esta intervención real promueve habilidades tecnológicas, docentes, interculturales, interpersonales y gestión de proyectos. El resultado final integra la reflexión crítica sobre la experiencia, sobre evaluaciones de impacto y sobre el aprendizaje profesional integral.

El capítulo “Game-Based Learning in ESP: Reviewing English for Optics and Optometry through an Interactive Murder Mystery” presenta una propuesta gamificada: un caso interactivo tipo “murder mystery” en inglés especializado para estudiantes de óptica y optometría. Se combinan roles, pistas médicas en inglés, resolución colaborativa y elementos narrativos motivadores. El enfoque, que permite practicar el vocabulario técnico, la comprensión, las expresiones oral y escrita en contextos auténticos, promueve una evaluación integrada de competencias, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, en línea con buena parte de los trabajos que conforman esta sección.

En penúltimo lugar, el estudio “Diseño e implementación de un proyecto de EFE en un contexto universitario multidisciplinar” detalla la creación de un proyecto educativo para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en un entorno con alumnado de distintas disciplinas. Se combinan enfoques CLIL, talleres comunicativos, tareas auténticas y colaboración interdisciplinar (por ejemplo, ingeniería, turismo, humanidades). La propuesta enfatiza la adaptabilidad curricular, la evaluación formativa y la atención a necesidades específicas del alumnado internacional o procedente de titulaciones de cariz no lingüístico.

Esta segunda sección concluye con “Metacognición en la clase de lengua extranjera: la reflexión que lleva a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje”, un capítulo que examina cómo estrategias metacognitivas (entre otras, los diarios de aprendizaje, las autoevaluaciones, la planificación y la reflexión crítica) potencian la autonomía del alumnado y su capacidad para regular su aprendizaje. Estas prácticas conducen a una enseñanza profunda y adaptada que contribuye a una educación más reflexiva y centrada en el estudiante y en sus necesidades.

Esta segunda sección del volumen, dedicada a la innovación metodológica en la enseñanza universitaria de lenguas, presenta un panorama diverso y actualizado sobre cómo la convergencia entre tecnología, metodologías activas y enfoques inclusivos está transformando la educación lingüística. Los catorce capítulos que la integran abordan desde la aplicación de la inteligencia artificial en contextos inclusivos hasta la gamificación, pasando por otros factores de extrema actualidad en nuestras aulas, como la evaluación auténtica y el desarrollo de competencias pragmáticas, elementos todos ellos que demuestran que la innovación docente no se limita a la adopción de herramientas digitales, sino que implica una redefinición pedagógica centrada en el aprendizaje significativo, en la autonomía del estudiante y en la equidad.

En este segmento del libro aparecen propuestas muy dispares, como las dirigidas a encauzar el uso de la inteligencia artificial para la personalización educativa, el service-learning en la formación de traductores, la gamificación en lenguas de especialidad o la metacognición como estrategia de aprendizaje autónomo, entre otras. Sin embargo y a pesar de esta aparente heterogeneidad temática, todos los trabajos parten de una preocupación común: la necesidad de integrar la tecnología de manera crítica, manteniendo la mediación docente y priorizando las reflexiones éticas y metodológicas. En conjunto, esta sección no solo ofrece un marco teórico-práctico valioso para educadores, sino que también señala desafíos pendientes, como el equilibrio entre la automatización y la humanización, la formación docente en competencias digitales y la evaluación de sus impactos a largo plazo. Por ende, los estudios aquí incluidos se perfilan como contribuciones esenciales para repensar la

enseñanza de lenguas en el siglo XXI desde una perspectiva innovadora, pero también inclusiva y sostenible.

La tercera sección, “Lenguaje, sociedad y humanidades aplicadas” recoge una serie de investigaciones y experiencias docentes que, desde perspectivas interdisciplinarias, abordan la educación como espacio de problematización social, producción simbólica y transformación crítica. Los trabajos aquí reunidos comparten un enfoque situado y comprometido, donde el análisis del discurso, la innovación metodológica y la mirada sociológica se funden para repensar los vínculos entre saber, poder y práctica educativa.

El recorrido se abre con “La enseñanza de la sociología en la formación universitaria del profesorado: una experiencia de innovación docente mediante aprendizaje basado en problemas”, que presenta una propuesta pedagógica centrada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como vía para vincular la teoría sociológica con la práctica educativa. Desarrollada en un entorno virtual y aplicada en el Máster de Formación del Profesorado de la UDIMA, la experiencia incorporó recursos como el “storytelling” y el trabajo colaborativo interdisciplinar, invitando al alumnado a abordar casos complejos protagonizados por personajes ficticios. Esta metodología promovió una comprensión crítica del entorno social y potenció competencias clave como la adaptabilidad, el pensamiento reflexivo y el tacto pedagógico.

Por su parte, “Adolescencia y desigualdad: cómo el lenguaje moldea el discurso sexoafectivo” se adentra en el análisis sociolingüístico de los relatos adolescentes en torno a la sexualidad, poniendo el foco en cómo el capital cultural condiciona la capacidad expresiva y reflexiva. A través de un enfoque sociosemántico y variacionista, el estudio revela desigualdades simbólicas profundas entre jóvenes de distintos estratos: mientras quienes provienen de contextos favorecidos manejan registros más abstractos y éticos para hablar del deseo, el consentimiento o el afecto, aquellos en situación de mayor vulnerabilidad tienden a usar un lenguaje más concreto, físico y limitado. El texto aboga por una educación sexual crítica, inclusiva y situada que permita democratizar los repertorios simbólicos y construir una sexualidad libre, ética y justa.

La dimensión política del lenguaje se hace explícita en “La sociología de la lengua como innovación pedagógica: el caso del podcast «Tota llengua fa paret»”, un proyecto de la Universitat de València en el que se combinan sociología de la lengua, alfabetización digital y responsabilidad social. El alumnado investiga y produce contenidos sonoros que trasladan al espacio público debates sobre poder simbólico, bilingüismo y justicia lingüística, en una apuesta por una docencia crítica que conecta aula, territorio y acción transformadora.

En esta misma línea crítica, se sitúa “La inteligencia artificial en el aula: reflexiones y propuestas innovadoras”, donde el estudiantado analizó narrativas producidas por herramientas como ChatGPT para reflexionar sobre sesgos, potencialidades y riesgos de su uso en educación. Lejos de una visión tecnofílica o tecnófoba, se propone una pedagogía mediada y ética, que reconozca la IA como recurso complementario y promueva su incorporación crítica, reflexiva y justa.

También desde el Trabajo Social, “Flipped Classroom, podcast, perspectiva de género e interseccionalidad: innovación docente para la formación en intervención en la disciplina del Trabajo Social” describe una experiencia en la Universidad de Granada que combina aula invertida, pódcasts y perspectiva interseccional para formar en intervención social con enfoque feminista. La propuesta destaca por su carácter activo, colaborativo y ético, así como por su capacidad para implicar a más de 270 estudiantes en una práctica crítica con alto valor formativo.

Una mirada más antropológica y emocional aparece en “El sufrimiento social en el proceso formativo de la residencia médica en ginecología y obstetricia. Aportaciones desde la antropología de la salud”, que desvela cómo la cultura institucional, jerárquica y técnica de la formación médica silencia experiencias de malestar, agotamiento e identidad. Se propone, por tanto, integrar una perspectiva humanista e interdisciplinar que reconozca lo afectivo como dimensión legítima y forme profesionales éticos, críticos y sensibles.

Finalmente, “Modelos textuales en Antropología del burgués asustado. El Leviatán y su incidencia en la filosofía política contemporánea” invita a una reflexión filosófico-discursiva sobre el miedo como

mecanismo de control político en las democracias contemporáneas. A partir del análisis crítico del discurso, se desmontan las estructuras narrativas que legitiman el Leviatán moderno, visibilizando la función ideológica del lenguaje en la reproducción del neoliberalismo y de la hegemonía occidental.

En conjunto, esta sección traza un recorrido por los cruces entre lenguaje, sociedad y humanidades aplicadas, a partir de experiencias que no solo producen conocimiento, sino que lo encarnan y lo tensionan desde lo situado. Los capítulos aquí reunidos despliegan enfoques que atraviesan lo pedagógico, lo afectivo y lo político, poniendo en el centro prácticas que interrogan las formas de enseñar, aprender, narrar y vincularse. Lejos de enfoques instrumentales o meramente técnicos, estas contribuciones apuestan por una pedagogía crítica que no se limita al aula, sino que se proyecta hacia el territorio, las instituciones, los cuerpos y las relaciones. Así, esta cartografía interdisciplinar no solo cuestiona los saberes establecidos, sino que abre espacio a otras formas de imaginar y habitar lo común, desde la implicación, la justicia y el compromiso epistémico.

La cuarta sección de este volumen, titulada “Universidad, transferencia y transformación social”, aborda experiencias que sitúan a la universidad como un actor central en la circulación de saberes, el compromiso territorial y la producción de impacto social. Frente a una visión tecnocrática o desvinculada de lo real, los capítulos reunidos aquí apuestan por una educación superior crítica, interdisciplinar y políticamente implicada, que no sólo genera conocimiento, sino que lo moviliza, lo encarna y lo pone al servicio de la transformación colectiva.

La sección se abre con “El aula invertida o 'Flipped Classroom' como metodología docente en la docencia universitaria”, que propone una transformación del modelo tradicional de enseñanza del Derecho mediante el uso de metodologías activas centradas en el aprendizaje autónomo, el uso de recursos digitales y la participación activa del estudiante. Frente al enfoque expositivo que aún predomina en muchas facultades jurídicas, la propuesta busca fomentar un aprendizaje más reflexivo y conectado con la práctica profesional, incorporando estrategias como la gamificación, el trabajo colaborativo o la resolución de casos

reales. Esta reorganización del aula permite activar competencias como la argumentación crítica, la capacidad de análisis contextual y la toma de decisiones fundamentadas, contribuyendo así a una formación jurídica más dinámica, inclusiva y orientada al mundo contemporáneo.

En continuidad con este enfoque innovador, el capítulo “Cuando las disciplinas convergen, una experiencia de transferencia e innovación social” narra un proyecto impulsado por la Universidad de Jaén que articula la colaboración entre estudiantes de Trabajo Social, Ingeniería Informática y Administración de Empresas para diseñar iniciativas emprendedoras con impacto social. Mediante dinámicas de aprendizaje basadas en retos reales, trabajo en equipo, talleres prácticos y vínculos con profesionales externos, el estudiantado desarrolla propuestas que integran tecnología, gestión estratégica y acción social. Esta experiencia no solo favorece la transversalidad del conocimiento, sino que también refuerza la empleabilidad, el compromiso ciudadano y la capacidad de responder de manera creativa y contextualizada a los desafíos del entorno.

El siguiente capítulo, titulado “Estudio de las herramientas de transferencia tecnológica universidad-empresa de la Universidad de Córdoba”, analiza el papel de la institución universitaria en el desarrollo regional, revisando modelos de transferencia como el Plan Galileo y mecanismos institucionales como la Oficina de Transferencia del Conocimiento. El estudio subraya la importancia de consolidar una relación fluida con el tejido empresarial y productivo, destacando logros, pero también señalando los desafíos pendientes para una colaboración más cercana, eficaz y socialmente comprometida.

Desde otra perspectiva, “Experiencias docentes para la transferencia de conocimiento en sostenibilidad y economía circular” documenta diversas prácticas desarrolladas en la Universidad Rey Juan Carlos, en las que el estudiantado crea materiales “educativos” —cómic, campañas, vídeos interactivos— orientados a la concienciación ciudadana en torno al cambio climático y la gestión de residuos. Estas propuestas, integradas en proyectos de innovación docente, promueven una transferencia activa del conocimiento, fomentando competencias socioemocionales y el compromiso ambiental.

En esta línea, “Transformación social a través de la cartografía cultural y el enfoque pedagógico de Ciudades Educadoras: la universidad como agente de innovación y transferencia del conocimiento” presenta un proyecto desarrollado por la Universidade da Coruña que mapea el ecosistema cultural urbano de A Coruña. A través de una metodología basada en el Marco Lógico y en colaboración con el Ayuntamiento, se elaboran herramientas visuales e interactivas que sistematizan recursos culturales, reforzando el papel de la universidad como agente de planificación participativa y democratización cultural.

En “Nuevos retos en las relaciones intergeneracionales: el aprendizaje-servicio como motor de cambio”, se expone una experiencia de la Universidad de Salamanca en la que estudiantes de Criminología trabajan junto a personas mayores en la construcción de campañas de sensibilización contra el edadismo. El proyecto fomenta el aprendizaje ético y situado, al tiempo que fortalece el vínculo entre generaciones y refuerza el compromiso con la justicia social y la equidad intergeneracional.

Otro de los trabajos incluidos, “Vocación por el marketing deportivo en los estudiantes universitarios en Comercialización e Investigación de Mercados” analiza el interés del alumnado hacia distintos sectores del marketing, revelando una notable inclinación por el ámbito deportivo. El capítulo destaca la necesidad de incorporar formación específica en este campo para responder a una demanda creciente y promover oportunidades laborales vinculadas al deporte, el emprendimiento y los grandes eventos.

El texto “¿Medir o transformar? Hacia una nueva comprensión del impacto académico en las Ciencias Jurídicas y Políticas” propone una revisión crítica del modelo de evaluación basado en métricas cuantitativas, como el índice de impacto. A partir de una metodología mixta, se defiende un enfoque más cualitativo, situado y socialmente relevante que valore la utilidad pública del conocimiento y su capacidad de incidir en la democracia y en el cambio social.

También se recoge en esta sección, “Disrupciones en la ciencia: análisis bibliométrico de la extrema derecha en la era de la inteligencia artificial”, capítulo que se adentra en los riesgos que plantea la apropiación tecnológica por parte de discursos extremistas. A través de un análisis

bibliométrico, se reflexiona sobre los retos éticos y epistémicos que enfrenta la ciencia contemporánea ante fenómenos de manipulación, polarización y automatización del saber.

En “La formación a lo largo de la vida como canal de transferencia del conocimiento: un análisis de las microcredenciales universitarias impartidas desde la Universitat de València”, se presenta el auge de estas nuevas formas de formación permanente tras la aprobación del RD 822/2021. Se destaca su flexibilidad, su vínculo con el mercado laboral y su capacidad de democratizar el acceso al conocimiento, aunque también se señalan desafíos en términos de calidad y gestión.

Destaca, además, “Inclusión de la transferencia del conocimiento tecnológico en la formación científica en el currículo del posgrado: un enfoque sistémico y transversal” planteando integrar la transferencia tecnológica desde el diseño curricular. El enfoque propone fomentar competencias transversales, trabajo transdisciplinar y colaboración con empresas y comunidades, con el objetivo de consolidar el papel del posgrado como espacio de impacto territorial y compromiso social.

Una propuesta particularmente relevante es “Educar en tiempos de desinformación: una experiencia de transferencia en alfabetización mediática” recoge un proyecto impulsado por la Universidad Carlos III de Madrid dirigido a estudiantes de secundaria. A través de talleres participativos, se abordan los riesgos del consumo informativo a través de redes sociales, promoviendo el pensamiento crítico, la verificación de datos y la construcción de una ciudadanía informada y resiliente.

Finalmente, “Microbiota y salud: sinergias innovadoras para la transferencia del conocimiento con impacto social” muestra cómo la universidad puede actuar como puente entre la investigación biomédica, la práctica clínica y la ciudadanía. Mediante jornadas intersectoriales, se promueve el diálogo entre profesionales, pacientes e industria, visibilizando el potencial del conocimiento colaborativo sobre el microbioma para avanzar hacia un modelo sanitario más preventivo, inclusivo y socialmente comprometido.

En su conjunto, esta sección presenta un abanico de prácticas que redefinen el papel de la universidad en el siglo XXI: no solo como productora de conocimiento, sino como institución situada, capaz de leer su entorno,

de intervenir en él y de contribuir activamente a la justicia social, la sostenibilidad y la equidad. Lejos de una transferencia unidireccional, los capítulos aquí reunidos apuestan por una co-construcción de saberes en la que universidad y sociedad se piensan, actúan y transforman juntas.

La quinta sección de este volumen se articula en torno a un compromiso fundamental: reflexionar sobre la educación como un espacio transformador desde el que abordar activamente las desigualdades estructurales vinculadas a la diversidad funcional, el género, la orientación sexual, la neurodiversidad o el contexto sociocultural del alumnado. Los capítulos aquí reunidos apuestan por una pedagogía crítica que reconoce la complejidad de las identidades en el aula y promueve respuestas educativas inclusivas, justas y sostenibles.

El capítulo que abre esta sección, “Calidad de vida en familias con discapacidad,” parte de una perspectiva integral que vincula la experiencia educativa con el bienestar de los entornos familiares, mostrando cómo los sistemas de apoyo y las redes escolares pueden incidir significativamente en la calidad de vida de quienes conviven con la discapacidad.

En esa misma línea de reflexión sobre los recursos educativos, el capítulo 52, “Reflexiones sobre los sistemas de tutoría inteligente como medio para la diversidad y la inclusión” explora las posibilidades que ofrecen las tecnologías emergentes —como los sistemas de inteligencia artificial— para atender de manera más personalizada las necesidades del alumnado diverso, sin perder de vista los retos éticos y pedagógicos que estos avances conllevan.

Desde una óptica de análisis crítico del discurso mediático, el capítulo 53, “Más allá del estereotipo” propone el uso de videorrelatos y piezas publicitarias con perspectiva de género como herramientas didácticas para cuestionar narrativas hegemónicas, fomentar el pensamiento crítico y abrir espacios de debate en el aula.

La equidad de género se articula también en contextos menos explorados, como el de la alta capacidad intelectual. En el capítulo 54, “Género y alta capacidad intelectual,” se analizan las desigualdades invisibles que afectan a niñas y jóvenes con altas capacidades, al tiempo que se proponen estrategias educativas concretas para fomentar la equidad y visibilizar el talento femenino.

Por su parte, en el capítulo 55, “Pedagogía sistémica e innovación educativa en el contexto AICLE” apuesta por una enseñanza interdisciplinar que, en el marco del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, sitúa la inclusión como herramienta preventiva frente a las conductas de riesgo y como base de un aprendizaje emocionalmente significativo.

Las relaciones interpersonales, la gestión de conflictos y el desarrollo de competencias sociales y globales son el centro del capítulo 56, “El aula como sistema vivo”, que propone estrategias para trabajar la reflexión crítica y la resolución de conflictos dentro de la enseñanza del inglés como segunda lengua, destacando el valor de la dimensión afectiva y comunitaria del aula.

En el ámbito de la educación superior, el capítulo 57, “Inclusión y diversidad en la educación superior” presenta un análisis comparativo entre modelos presenciales, híbridos y en línea, abordando los desafíos y oportunidades que cada formato ofrece para garantizar el acceso equitativo y la participación plena del alumnado con distintas trayectorias y necesidades.

Finalmente, el capítulo 58, “Leyes LGTBI y trans en España” cierra la sección con una reflexión jurídico-educativa sobre el papel de la legislación en la promoción de entornos escolares más inclusivos y seguros para el alumnado LGTBIQ+.

En su conjunto, esta sección proyecta una visión comprometida de la educación como motor de transformación social, en la que las diferencias no se entienden como obstáculos, sino como fuentes de aprendizaje, riqueza y posibilidad pedagógica. Cada capítulo, desde su enfoque particular, contribuye a la construcción de una escuela más humana, crítica y sensible a las realidades plurales de su alumnado.

ESTEFANÍA TARRÍO

Universidade da Coruña

FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA

Universidad de Córdoba

MARÍA VALERO-REDONDO

Universidad de Córdoba

SECCIÓN I.

ENFOQUES CRÍTICOS, PERSPECTIVAS CULTURALES
Y TRANSFORMACIONES DISCURSIVAS
EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

THE CHALLENGES OF BEING A FEMALE WRITER IN THE 19TH-CENTURY: TEACHING AUGUSTA JANE EVANS'S *ST. ELMO*

M. CARMEN GÓMEZ GALISTEO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

MANUEL MACÍAS BORREGO

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCTION

In the nineteenth century in America, women writers were becoming increasingly popular in the publishing industry, with best-selling figures of their works and gaining immense public approval. Gradually, the literary market became dominated by female authors who amassed a vast number of devoted readers (most of whom were female). Their rise was met with mounting distrust and public scorn by male writers, who saw their own prominence in the American book market seriously threatened. Thus, to counterattack women writers' prevalence, the *United States Review* of 1853 called for "American authors be men and heroes! ... Do not leave literature in the hands of a few industrious females" (quoted in Rioux, 2018, p. 5). This rejection of women writers became a prevalent sentiment. In January 1855, Nathaniel Hawthorne, of *The Scarlet Letter*-fame, in a letter to his publisher and friend, William D. Ticknor, bemoaned that "America is now wholly given over to a damned mob of scribbling women, and I should have no chance of success while the public taste is occupied with their trash – and should be ashamed of myself if I did succeed" (quoted in Wallace, 1990, p. 201).

Augusta Jane Evans (1835-1909) was probably the most well-known female novelist of the 19th century in American letters, author of several bestselling works that made her a household name all through the country. Such was her fame that her literary impact would remain

unsurpassed until the publication of Edith Wharton's works. To draw a modern analogy that will allow us to understand how popular she was, she could be compared to J. K. Rowling and the furore of the Harry Potter phenomenon. Yet, because Evans' name has fallen into critical and public oblivion, this chapter offers an educational proposal for the inclusion of Augusta Jane Evans (also known as Augusta Wilson after her marriage) in undergraduate courses of 19th-century American literature. More specifically, this proposal is designed for the subject "North American Literature I: 17th-19th Centuries" (Literatura Norteamericana I: siglos XVII-XIX), an annual subject belonging to the second year of the undergraduate degree in English Studies (grado en Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura) at Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

1.1. AUGUSTA JANE EVANS

Although she had gained moderate success with the publication of her second novel, *Beulah* (1859), it was during the American Civil War (1861-1865) that Evans, a Southern and fervent Confederate supporter, achieved the rare feat of being immensely popular both in the North and in the South, ironically enough, thanks to a novel full of Confederate propaganda, *Macaria* (1864). Evans would remain committed to the Confederate cause throughout all her life, despite the South's crushing defeat, and she would remain "a domestic novelist, ... a prosecessionist, ardent Confederate sympathizer, and unreconstructed Rebel" (Coryell, 2003, n.p.).

Her next novel after *Macaria* would be her most famous work ever. *St. Elmo*, published in 1866, was an immediate bestseller, selling a million copies in the four months following its publication. No mean feat because we must remember that the Civil War had just finished a few months earlier, leaving a country in shambles and with serious financial difficulties for many citizens who constituted Evans' reading public. *St. Elmo* was so popular that it was adapted for its theatrical representation numerous times, especially in those days when the concept of copyright was rather loose, and no royalties were paid for authors for appropriating their works. The novel gave name to the town of St. Elmo, Texas, hotels, steamboats, and even cigars. From 1910 to 1923 there were 5

movie versions of *St. Elmo* (all silent films) and it became the third most popular novel of the 19th century in America, being surpassed only by *Uncle Tom's Cabin* (1852) by Harriet Beecher Stowe and *Ben-Hur* (1880) by Lewis Wallace.

If Evans was so immensely popular during her lifetime, then, why did she fall into literary and popular oblivion in the 20th and 21st centuries? We still read *Uncle Tom's Cabin* and it is part of the canon and syllabi of American literature courses and *Ben-Hur*, while not read nowadays, is still well-known thanks to the multiple re-runs of its movie version. In the words of Entzminger, Evans' popularity is closely related to her later literary neglect – “August Jane Evans was one of the most popular writers of the nineteenth century and, as a result, her works, particularly her best-seller *St. Elmo* (1866), were the objects of greatest censure from early and mid-twentieth century critics” (2002, p. 158).

While it may be hard to pinpoint one single reason, several factors need to be taken into account to explain the current ignorance of Evans's works. Among others, we could mention the emergence of new literary movements, together with the change in the reading public's tastes, which made Evans' erudite and learned references obsolete. Actually, even at the time of publication, the many classical allusions and quotations that Evans used so as to prove her learning, in the times when women's turning to writing was, for the most part, regarded as socially inappropriate for a lady, were considered too cumbersome. Her writing style was often mocked by her contemporaries, even leading to the publication of a parody of *St. Elmo*, *St. Twel'mo, or the Cuneiform Cyclopedist of Chattanooga* (1867) by Charles Henry Webb. Additionally, Evans was writing at a time when women's roles were very limited. The new opportunities available to women in the 20th century made that later readers found the problems plaguing Evans' female characters too limiting and narrow in their scope, with nothing that could be useful or of interest to their own lives. Also, literary scholars' preference for transcendentalism and realism as the main literary movements of the 19th century made that the domestic, sentimental fiction of Evans and other female novelists was relegated.

Evans was not “recovered” until 1992, with the publication of a new edition of *Macaria*, with an introduction by Professor Drew Gilpin Faust. Critical editions of her main works and the reprinting of all her literary production soon followed. Nonetheless, while academic research on Evans has grown stronger in the last thirty years, she remains absent from the canon of American literature and the classroom.

Why should we now recover women voices from 19th-century American literature? These authors are absolutely necessary to understand the American literary history of the 19th century. While now we may read Whitman or Hawthorne, most of the reading public at the time was reading Evans and other female authors. Disregarding or ignoring them gives us an incomplete picture of what the reading tastes and culture of the 19th century in America were. In women novelists' novels we can see how they broached essential issues in the 19th century such as abolition, race, gender roles, class issues, or women's education and suffrage. Their novels reveal how women took the pen and occupied a space in the public arena that until then had been for the most part denied to women. These writers used novel writing in subversive ways, conveying messages or ideas that went against conventional social norms at the times, in many cases being forerunners of the feminist movement that would emerge forcefully in the 20th century. Women experimented with the conventions of the sentimental novel, portraying heroines that chafed against the restrictions imposed upon them by society and who, therefore, posed positive role models for their female readership. By adding Evans and other long-lost 19th-century writers to the curriculum of 19th-century American literature, we can better understand the literary and cultural forces that shaped the period decisively.

But this begets the question of why we should specifically teach Augusta Jane Evans, among the numerous women writers of the 19th century. Evans' heroines were far from the stereotype of the Southern lady, for they fought to make room for themselves in their restrictive society, in which women's roles were severely curtailed. Her heroines aspired to much more profound callings than the “angel in the house,” as social conventions at the time prescribed. Yet, a problem when teaching Evans is the accusations that she was anti-feminist. But, was she? Evans

was against female suffrage, a fact that her detractors have made the most of, further arguing that she was an anti-feminist, very old-fashioned woman whose writings portrayed conventional female protagonists who eventually succumbed to patriarchy.

Evans' opposition to female suffrage is paradoxical, for she thought that women should have a voice in political affairs. During the Civil War, she was very active, writing letters to newspapers, and giving her opinion on all kinds of political matters. So why did she think that women should not get the vote? Did she think that women (other than herself) should remain silent when it came to politics? Just the opposite, for Evans defended women's active participation in politics by means of voicing their opinions and influencing male politicians. She thought women's voices would have a very positive (albeit indirect) impact on lawmakers. She also had an active role during the war – she was a nurse, and she corresponded with important Confederate generals, whom she did not have any problem in giving her opinions to. In her novels, she also tried to expand women's roles, portraying strong heroines who did not conform to social rules. In *Macaria*, for instance, she presented two heroines who decided to embrace the single life at a time when “spinsters” were often scorned and the object of public ridicule (Molloy, 2016, p. 402). She positioned herself publicly against female suffrage, as she believed women's direct participation in politics would corrupt and debase them, but, nonetheless, Evans was a strong advocate for women and fought for having women's important role in society recognized and expanded.

1.2. TEACHING *ST. ELMO*

The present proposal deals with Evans' most popular work, *St. Elmo*. As already mentioned, the elevated language and erudite references in the novel made it difficult to read even for 19th-century audiences. Evans would put these words into the mouth of Reverend Hammond to justify her learned allusions:

what is often denominated ‘far-fetchedness,’ in metaphors, furnished not only evidence of the laborious industry of the writer, but is an implied compliment to the cultured taste and general knowledge of those for whose entertainment or edification they are employed—provided always

said metaphors and similes really illustrate, elucidate, and adorn the theme discussed—when properly understood. (Evans, 2003, chapter VII).¹

St. Elmo is, in the words of Trubey, “a sentimental novel by an ardent Confederate who draws the familiar comparison between the condition of white women and slaves while making no overt reference to the fact of slavery itself” (2005, p. 125). Evans’ lifelong fierce support for the Confederacy (which implied the preservation of slavery), is one of the most controversial aspects of her life. She never denounced slavery and never admitted that the Old South lifestyle which she always felt nostalgic for, had been largely based on the exploitations of an enslaved population. Actually, after the emancipation of slaves after the end of the war, Evans wrote in a letter dated October 7, 1865, that her literary pursuits were hindered by her lack of slave labor and her own need to attend to domestic affairs instead of concentrating on the draft of *St. Elmo*:

as I lost my property (negroes and Confederate bonds) during that revolution [the Civil War], I must attend to the ‘question of bread and butter,’ and I am trying to write out a novel ... I intend to make the great end of all my labors in the realm of letters, and while I gather the requisite materials, I must continue to draw a support from my inkstand. (quoted in Homestead, 2005a, p. 692).

In *St. Elmo*, Evans’ advocacy for strong women clashes with traditional values but she does not go as far as to attack patriarchy. What is more,

although Evans condemns patriarchs who diminish women’s intellectual potential and abuse the privileges of their station, she does not offer a blanket condemnation of patriarchy. Rather, Evans accepts a Christian form of patriarchy, one that repudiates violent and sexual transgressions of moral law. (Johnson, 2001. n.p.)

Maybe because of some readers’ dislike for Irene and Electra’s single status at the end of *Macaria* and their preference for happy endings in the form of a marriage, *St. Elmo* has a female protagonist who, despite her independence, eventually gets married. Thus, “through her author heroine, Edna Earl, who disavows authorship and surrenders to marriage and coverture in the novel’s final pages, Evan strategically staged

¹ As this is a digital version with no pages, book chapters are indicated to help locate the quotations.

her own authorial dispossession and reassimilation into the American literary market” (Homestead, 2005b, p. 196).

Edna achieves personal realization through her career as a writer (Greene, 2013, p. 30), but she ends up choosing marriage. On their wedding day, her prospective husband, St. Elmo Murray, tells her that

there shall be no more books written! No more study, no more anxiety, no more heartaches! And that dear public you love so well, must even help itself, and whistle for a new pet. You belong solely to me now, and I shall take care of the life you have nearly destroyed in your inordinate ambition. You belong solely and I shall take care of the life you have nearly your inordinate ambition. (Evans, 2003, chapter XXXVII)

That she chooses marriage over her career bears testimony of the difficulty Evans and other contemporary female writers found

to delineate independent and intelligent heroines. Although their own personal success as writers showed that women could succeed in the aggressive, impersonal, and male world outside the home, their upbringing led them to place more value on the quiet, sentimental, and female world within. (McCandless, 1987, pp. 5-6)

2. OBJECTIVES

This proposal is designed for the second-year (annual) subject "North American Literature I: 17th-19th Centuries" in the undergraduate English Studies program at UNED. It should be noted that this is a public university based on blended learning. Therefore, students' participation is carried out in the forums in an asynchronous manner to ensure that all students can participate. If this proposal were to be implemented in a face-to-face learning environment, the discussion could take place in class.

A further possibility to expand this proposal would be adding another step (representing stage 3), consisting of students doing a PowerPoint presentation (optionally accompanied by a video) as the final product for this proposal, to be shared with their classmates. In the case of UNED, this presentation would be posted on the forum provided for this purpose.

The objectives of this proposal are the following ones:

- Analyze the role of women in 19th-century American society, taking into account social expectations.
- Examine the topic of marriage in 19th-century American society and its reflection in the literature of the period.
- Discuss the protagonist's ambition to be a writer in relation to the careers of other 19th-century female writers (such as Evans, Stowe, E.D.E.N. Southworth, Frances Hodgson Burnett, Kate Chopin, etc.).
- Reflect on the novel's ending and how the protagonist sacrifices her personal dreams of becoming a writer to marry.
- Apply a feminist and gender studies perspective to *St. Elmo*.

These objectives are related to the following SDG (Sustainable Development Goals):

- 4. Quality Education.
- 5. Gender Equality.
- 10. Reduced Inequalities.

3. METHODOLOGY

STAGE 1

Students will be offered several excerpts from the novel:

EXCERPT #1

“Ah! the true rule is—a true wife in her husband's house is his servant; it is in his heart that she is queen. Whatever of the best he can conceive, it is her part to be; whatever of the highest he can hope, it is hers to promise; all that is dark in him she must purge into purity; all that is failing in him she must strengthen into truth; from her, through all the world's clamor, he must win his praise; in her, through all the world's warfare, he must find his peace” (John Ruskin, quoted in the preface of the novel).

EXCERPT #2

“Miss Earl, I fear you will regret your determination to make literature a profession; for your letters informed me that you are poor; and doubtless you remember the witticism concerning the 'republic of letters which contained not a sovereign.' Your friend, Mr. Murray, appreciated the obstacles you are destined to encounter, and I am afraid you will not find life in New York as agreeable as it was under his roof” (Evans, 2003, chapter XXV).

EXCERPT #3

“No, Mr Manning! We do not love each other, and I can never be your wife. It is useless for me to assure you that I am flattered by your preference, that I am inexpressibly proud of the distinction you have generously offered to confer upon me. Sir, you can not doubt that I do most fully and gratefully appreciate this honor, which I had neither the right to expect nor the presumption to dream of. My reverence and admiration are, I confess, almost boundless, but I find not one atom of love; and an examination of my feelings satisfies me that I could never yield you that homage of heart, that devoted affection which God demands that every wife should pay her husband. You have quite as little love for me. We enjoy each other's society because our pursuits are similar, our tastes congenial, our aspirations identical. In pleasant and profitable companionship we can certainly indulge as heretofore, and it would greatly pain me to be deprived of it in future, but this can be ours without the sinful mockery of a marriage—for such I hold a loveless union. I feel that I must have your esteem and your society, but your love I neither desire nor ever expect to possess; for the sentiments you cherish for me are precisely similar to those which I entertain toward you. Mr. Manning, we shall always be firm friends, but nothing more” (Evans, 2003, chapter XXVII).

EXCERPT #4

“To-day I snap the fetters of your literary bondage. There shall be no more books written! No more study, no more toil, no more anxiety, no more heartaches! And that dear public you love so well, must even help itself, and whistle for a new pet. You belong solely to me now, and I shall take care of the life you have nearly destroyed in your inordinate ambition. Come, the fresh air will revive you” (Evans, 2003, chapter XXXVII).

STAGE 2

Students will be asked to analyze one of the provided excerpts or provide another excerpt from the novel and contribute by posting in the

forum on any of the following topics (and how the chosen excerpt illustrates them):

- The aspirations of a writer in the face of societal norms and the pressure to conform to expectations (including marriage and children).
- Edna Earl’s pursuit of a literary career. Is it a realistic aspiration to be a professional writer for a woman in 19th-century America?
- The influence of St. Elmo Murray on Edna: Is it a passionate love story or an example of male control and female submission?
- St. Elmo and Edna’s marriage: Is it a happy ending or a sinister one?
- The ending of the novel: Does Edna grow up and give up her dreams voluntarily, or is she forced to?
- The role of marriage for men and women: Does St. Elmo have to give up anything to marry Edna? Is he truly reformed?

The students' participation in the forum will help the teacher briefly explain the historical context of the roles of single women (economic limitations, religious influences, family pressures, social stigmas).

The proposal also pays attention to diversity. Edna Earl, like Evans, is a white, upper-middle-class woman. It will be considered whether Edna Earl’s life choices and writing career in the novel are extensible to white, lower-class women or African American women of the same era. Would other women enjoy the same opportunities as Edna Earl? Some African American writers of the era are Pauline Elizabeth Hopkins, Maria W. Stewart, Frances Ellen Watkins Harper or Harriet Jacobs, whose literary and personal trajectories can be compared to Evans’.

ASSESSMENT

EVALUATION CRITERIA

Students’ posts will be assessed according to this evaluation criteria. The evaluation is divided into four categories:

1. Quality of the interventions (relevance, relevance, correct use of English and grammar).

3 points: The intervention is completely relevant and pertinent, with accurate use of English and no grammatical errors.

2 points: The intervention is mostly relevant and pertinent, with few grammatical or English usage errors.

1 point: The intervention is poorly relevant or irrelevant, with frequent errors in grammar and English usage.

0 points: The intervention is irrelevant or does not meet the minimum linguistic quality criteria.

2. Presentation of arguments (sound arguments, well-structured reasoning, expression of disagreement in an academic manner, courtesy, and use of counterarguments instead of personal opinions).

3 points: Arguments are sound, well-structured, and substantiated. Disagreement is politely expressed, and well-developed counterarguments are used.

2 points: Arguments are mostly sound, although details in the reasoning or courtesy in expressing disagreement may be lacking.

1 point: Arguments are weak, poorly structured, and based more on opinions than well-constructed reasoning.

0 points: There is no sound argument, only unsupported opinions or expressions of disagreement without courtesy or counterarguments.

3. Mastery of literary critical theories and historical knowledge of the subject.

3 points: Demonstrates a thorough understanding of literary critical theories and a broad knowledge of the historical context.

2 points: Demonstrates a good understanding of the theories and historical context, although with some minor inaccuracies.

1 point: Demonstrates basic knowledge of the theories and context, but with several inaccuracies or lack of depth.

0 points: Demonstrates no knowledge of critical theories or historical context.

4. Reading the novel and use of bibliography (use of direct quotations from the novel and the bibliography to support arguments. Originality and demonstration of in-depth knowledge of the novel).

3 points: Direct quotations from the novel and the bibliography are used effectively to support arguments, demonstrating deep knowledge and originality in the analysis.

2 points: Textual citations and bibliography are used, but with some limitations in the integration of arguments or the originality of the analysis.

1 point: Some citations are included, but their use is limited or irrelevant to the argument. A superficial knowledge of the novel is demonstrated.

0 points: No text citations or bibliography are used, and a deep knowledge of the novel is not evident.

4. RESULTS

This proposal seeks to recover the figure of the novelist Augusta Jane Evans, who, despite being the subject of numerous academic studies in recent years, has not been included in the teaching of 19th-century American literature. Students will become familiar with this author and more particularly, with *St. Elmo*. Students will examine the role of women in 19th-century America, particularly regarding their professional aspirations (in this case, being a writer) and the social pressure to get married. Students will learn to apply a gender and feminist perspective when reading *St. Elmo*.

Students will reflect on whether the novel's ending is realistic or not and to what extent readers' expectations of a happy ending play a role

in the novel's ending, especially in the light of Evans' previous novel, *Macaria*, which advocated for young women's single status.

5. DISCUSSION

Augusta Jane Evans had previously advocated for women's single life in *Macaria*. In her next novel, *St. Elmo*, Evans, a professional writer of considerable popular and economic success and who had remained single, opted for a more conventional happy ending in which the protagonist, an aspiring writer, got married and renounced her literary ambitions for love of her husband. The teaching of *St. Elmo* can be paired with *Macaria* so that the (dis)similarities between the two works can be explored. Because both novels have diametrically opposite points of view about women's careers and personal lives concerning marriage and female independence, new possibilities for teaching are available.

6. CONCLUSIONS

This proposal recovers the teaching of Augusta Jane Evans by focusing on her most popular novel, *St. Elmo*. That such a bestseller has fallen into critical and popular neglect opens the path for students to ponder on what current bestsellers may be forgotten in the future and the transient nature of literary fads. By raising awareness about Evans, other popular works by 19th-century female novelists could be also recovered.

7. REFERENCIAS

- Coryell, J. L. (2003, julio). Review of Sexton, R. G. (Ed.), *A Southern Woman of Letters: The Correspondence of Augusta Jane Evans Wilson*. H-SAWH, H-Net Reviews. <https://bit.ly/3F7Xzsp>
- Entzminger, B. (2002). Reclaiming the Non-canonical Nineteenth Century. *The Southern Literary Journal*, 35(1), 155-159. <https://doi.org/10.1353/slaj.2003.0003>
- Evans, A. J. (2009). *Macaria*. Project Gutenberg. <https://bit.ly/4kHMsX>
- Evans, A. J. (2009). *St. Elmo*. Project Gutenberg. <http://bit.ly/428anIk>
- Greene, A. (2013). *The War against Weariness: Imaginative Energies in Southern American Novels (1864-1918)* [Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill].
- Homestead, M. J. (2005a). The Publishing History of Augusta Jane Evans's Confederate novel *Macaria*: Unwriting some Lost Cause myths. *The Mississippi Quarterly*, 58(4), 665-702.
- Homestead, M. J. (2005b). *American women authors and literary property, 1822–1869*. Cambridge University Press.
- Johnson, B. (2001). Dueling sentiments: Responses to Patriarchal Violence in Augusta Jane Evans' *St. Elmo*. *Southern Literary Journal*, 33(2), 14. <https://doi.org/10.1353/slaj.2001.0007>
- McCandless, A. T. (1987). Concepts of Patriarchy in the Popular novels of Antebellum Southern Women. *Studies in Popular Culture*, 10(2), 1-16.
- Molloy, M. (2016). "A noble class of old maids": Surrogate Motherhood, Sibling Support, and Self-sufficiency in the Nineteenth-century White, Southern Family. *Journal of Family History*, 41(4), 402–429.
- Rioux, A. B. (2018). *Meg, Jo, Beth, Amy: The Story of Little Women and Why it Still Matters*. W. W. Norton & Company.
- Trubey, E. F. (2005). Emancipating the Lettered Slave: Sentiment and Slavery in Augusta Evans's *St. Elmo*. *American Literature*, 77(1), 123-150.
- Wallace, J. D. (1990). Hawthorne and the Scribbling Women Reconsidered. *American Literature*, 62(2), 201–222.

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE DEGREES IN HISTORY AND ARCHAEOLOGY: METHODOLOGY, IMPLEMENTATION AND KNOWLEDGE TRANSFER

AZUCENA BARAHONA MORA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

General English is aimed at students without a specific application of the language in mind, focusing on the acquisition of linguistic, literary, and sociocultural knowledge. However, the increasing role of English as a tool in fields such as commerce, science, and technology has promoted a functional approach to language learning. Consequently, recent methodologies prioritize learners' communicative needs, which has led to the development of English for Specific Purposes (ESP), a modality that replaces general English when the student's objectives require a more targeted approach (Montero Fleta et al. 1988).

ESP refers to the use of the English language in professional and academic contexts (Hyland, 2022). Mastery of English in specialized fields is necessary for accessing international resources, participating in research, and collaborating with professionals from different parts of the world. In History and Archaeology degree programs, learning English enables students to access primary sources and articles written by specialists, as well as opens doors to conferences and publications beyond their national borders. Given that much of the intellectual output in these disciplines is produced in English (Selvi, 2021), acquiring adequate communicative competence in this language becomes an indispensable tool for those who wish to excel in these areas. Therefore, this article emphasizes the importance of integrating English into the curricula of

these degrees to train professionals capable of actively participating in research and learning. It will justify why this language must be present in the education of future historians and archaeologists, explore methods for teaching it and how to implement them, as well as discuss potential challenges and how to transfer the acquired knowledge.

2. WHAT ARE THE REASONS FOR TEACHING ENGLISH IN THE DEGREES IN HISTORY AND ARCHAEOLOGY?

In the academic world, English has become the *lingua franca* in many fields of knowledge (Vila, 2021), including History and Archaeology. In this context, it facilitates communication and international collaboration among scholars, researchers, and professionals worldwide. Therefore, teaching ESP should be understood as an urgent necessity that goes beyond general language instruction, encompassing the specific terms and technical vocabulary of these disciplines. Hence, it is necessary to present a discussion about the key aspects that justify its implementation in teaching these fields, with special emphasis on access to primary sources, international participation, and competency development.

In History and Archaeology, access to primary sources is paramount for the advancement of any research. Historical documents, ancient texts, academic publications, and scientific articles addressing relevant issues in these areas are predominantly written in English (Royero Thomas, 2024; Niño-Puello, 2013). This is especially important considering large databases, digital archives, and specialized academic journals that are often available only in English, making it essential for students in these degrees to be able to read and comprehend these texts in their original language. Furthermore, English is the predominant language in academia (Englander, 2013), as many of the most influential research works and pioneering studies in fields, such as Archaeology, Historiography, and Social Sciences, are published in English (Southern & Dixon, 2018). This has led to the understanding that, although the first language is important, mere translation of texts is insufficient because specific interpretations and linguistic nuances may be lost in the process. Therefore, teaching ESP in History and Archaeology enables

direct and unmediated access to these resources. Moreover, proficiency in English allows the reading and interpretation of important historical documents like medieval texts, Renaissance sources, or recent archaeological studies addressing ancient civilizations and their evolution. It involves language comprehension and acquiring a working tool that opens doors to specialized knowledge.

Additionally, English is the language of international academic forums. Today, many conferences, symposiums, and meetings on these disciplines are conducted in this language regardless of the geographic location where they take place. Interactions at these events require participants to understand it and to be able to express and defend their ideas and research in English, allowing students to communicate with peers from different countries and engage in collaborative projects at the international level (Rodríguez Esparza et al., 2015). This is particularly relevant in Archaeology, which often involves multicultural and transnational research, where teamwork with groups of various nationalities is standard. Likewise, it offers opportunities to create professional networks and participate in interdisciplinary projects crossing national boundaries. For example, students proficient in English have greater access to academic exchange programs, scholarships, and research projects funded by international institutions, which leads to enhanced professional training and experience acquisition (Carranza de Mendoza, 2018).

Beyond immediate linguistic needs, English is also necessary for the development of academic competencies. As mentioned previously, English is the primary medium of publication in international scientific journals, enabling researchers to share their findings with a wider audience. For History and Archaeology students, being able to write, review, and publish research using ESP increases their visibility within the academic community and raises the likelihood of their work being cited and recognized by other professionals in the field. Likewise, fluency in English is essential for improving critical and analytical skills. Swales and Post (2018) state that academic writing in English involves producing coherent texts and critically reflecting on sources, methodologies, and theories guiding the research.

3. INNOVATIVE METHODS FOR TEACHING ENGLISH IN THE DEGREES IN HISTORY AND ARCHAEOLOGY

According to Belcher (2004), the pedagogical framework of ESP differs from more theory-oriented approaches by emphasizing a learner-centered methodology grounded in the analysis of specific communicative needs. ESP teachers are expected to gather empirical data to accurately identify those needs, adapt or develop instructional materials, and navigate subject areas and language uses that may be unfamiliar. Importantly, this process must remain autonomous from external pressures, such as institutional directives, funding body expectations, dominant educational trends, or personal teaching preferences. The aim is to ensure that instruction remains focused on addressing both the immediate and long-term objectives of the target learners.

One of the most effective ways to teach ESP in this context is through integrated approaches (Alegre Alvarado, 2021), meaning that the language is not taught in isolation but using History and Archaeology specific content. In this sense, innovative methods, such as the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, Project-Based Learning (PBL), and the use of gamification and digital resources achieve successful learning in these fields.

The CLIL model has gained popularity in higher education as an approach to teaching foreign languages combined with specific academic content. In the context of History and Archaeology, it makes students learn while improving their English proficiency, which becomes an indispensable tool for accessing the most relevant bibliography (Coyle et al. 2010), among other benefits. With this method, English teaching is not conducted separately but integrated directly with course topics. For example, History students can analyze historical texts in English, read ancient documents or translations of original sources available only in this language. Similarly, Archaeology students can study scientific articles, discuss the latest research on archaeological excavations, and understand vocabulary related to excavation techniques, all in English. This improves their language skills and their capacity to comprehend and produce knowledge in their field. Additionally, the CLIL approach

promotes the development of academic competencies (Vega & Moscoso, 2019; Yang, 2020), such as research paper writing, report drafting, and presenting projects and findings. These activities foster both linguistic competence and subject mastery, resulting in comprehensive training for students.

PBL, on the other hand, is another methodology increasingly implemented in ESP teaching in specialized academic contexts (Zuana, 2016; Mariotti, 2024). Instead of mere memorization of vocabulary and grammatical structures, it encourages an active and practical approach that makes students investigate History or Archaeology topics while developing their English language skills. It is particularly effective here because they work collaboratively, applying their knowledge and language skills to real projects (Thomas, 2000). In a PBL project, History students might research specific topics like analyzing an ancient civilization, studying historical sources, or the impact of a particular event. Archaeology students may investigate recent excavations, analyze archaeological artifacts, or interpret discoveries. Collaborative projects encourage teamwork, problem-solving, and successful communication in English. They must research, discuss their findings, prepare presentations, and present results in their classes at university. Furthermore, this approach allows students of different language proficiency levels to work together, exchanging ideas and learning from each other, fostering an inclusive and collaborative learning atmosphere (Stoller, 2006).

Moreover, gamification and the use of digital resources can make English learning more interactive and engaging. Gamification refers to incorporating game elements into the educational process (Werbach & Hunter, 2015), which may include role-playing games or simulations of historical or archaeological situations in virtual environments. Academic role-playing games are particularly useful in History and Archaeology. With them, they can assume the roles of historical figures, archaeologists, or researchers, helping them practice English in simulated scenarios. These improve language skills and develop students' ability to think critically and creatively about their area of study. Additionally, virtual simulators and mobile applications are popular tools in ESP teaching (Barahona Mora, 2023; Fernández David & Aguilar-Cruz,

2023). In Archaeology, for instance, they can use simulators to perform virtual excavations, analyze artifacts, and practice vocabulary related to archaeological techniques. These technologies allow interaction with content in a more immersive way, thereby enhancing language comprehension and retention. Online learning platforms also provide valuable resources, such as videos, podcasts, and discussion forums, which can complement classroom learning (Guijarro Paguay et al., 2023; Barahona Mora, 2025). Students can watch academic lectures in English, listen to interviews with experts in History and Archaeology, and participate in online debates on relevant topics, practicing the language in authentic academic contexts. The use of these technologies also grants access to high-quality educational materials within the university context that may not be available in their first language.

4. IMPLEMENTING ENGLISH IN THE CLASSROOM: ADDRESSING CHALLENGES

The effectiveness of ESP implementation may be hindered by various problems related to linguistic aspects, resistance to new methodologies, and lack of resources in educational institutions. Fortunately, there are viable solutions to overcome these obstacles and ensure the success of English teaching in these disciplines. One of the greatest challenges students face when implementing English in History and Archaeology classrooms is linguistic difficulty. These fields require a high level of comprehension and expression to handle complex content texts, specialized articles, and academic discussions. Many students, even if advanced, feel overwhelmed by the technical and specialized language used in History and Archaeology texts. Technical vocabulary is fundamental, and they must be able to understand and use specific terminology. However, some History and Archaeology students come from backgrounds where English is not their primary language, making the acquisition of such terms a challenge (Jordan, 1997). A good solution is to offer additional support (reinforcement English classes, tutoring, or personalized learning sessions). Basturkmen (2017) emphasizes that providing supplementary teaching materials and practice activities can help improve academic English fluency. Moreover, technological tools

like mobile applications and online platforms can be used for interactive practice and learning technical vocabulary. Curle et al. (2020) indicate that, in worldwide contexts of English-medium instruction (EMI) teaching and learning, most universities offer general courses within their intensive programs to prepare students for studying in English. However, their findings suggest that general English proficiency may not contribute as effectively to students' success in EMI settings as academic English does. Therefore, it is recommended that preparatory programs place greater emphasis on ESP instruction.

Another obstacle is the resistance of teachers who teach English in various disciplines to adopt new methodologies. Some may be accustomed to traditional approaches and perceive ESP as an additional or unnecessary burden, sticking to general English. However, it is necessary. As Lasagabaster (2022) states, students will acquire specialized vocabulary related to their field of study, which will greatly benefit their academic and professional paths in the future. Regarding upcoming research, it would be valuable to conduct longitudinal studies monitoring the progress of EMI students, particularly when supported by academic language courses tailored to their needs. A solution is to involve teachers in professional development programs that train them in innovative methodologies, such as the CLIL approach. This can also include participation in workshops, training courses, and seminars on ESP, specifically on teaching History and Archaeology. Additionally, they can rely on the use of tools and resources like online educational platforms or applications for teaching academic vocabulary (Littlewood, 1981).

On the other hand, lack of resources may be another impediment to implementing ESP in the classroom. In some educational institutions, especially those with limited budgets or contexts with less access to educational technologies, it may be difficult to have what is necessary to carry out innovative and effective approaches. This may include the lack of ESP teaching materials and online learning platforms. A viable solution to this problem is to create own digital resources or use free materials available on the Internet. Universities and educational platforms offer free English resources that can be used by teachers, such as academic videos, articles, databases, and interactive tools to practice

technical English. Teachers can also create customized resources (Girardot, 2006) like vocabulary lists, practice exercises, and reading materials adapted specifically to the needs of History and Archaeology students. Also, online educational platforms (Cedeño Zambrano et al., 2020), such as Coursera, edX, and FutureLearn, offer specialized courses that can complement face-to-face teaching.

Finally, seeking external funding can also be an important solution to these challenges. Higher education institutions can access programs that allow them to acquire additional educational resources like, for example, books, subscriptions to English academic journals, or advanced classroom technology. Collaborations with international institutions or academic associations (Escribano Hervis et al. 2022) can also open opportunities to access shared materials.

5. EVALUATING THE IMPACT OF ENGLISH IMPLEMENTATION IN THE CLASSROOM

The introduction of English into the teaching of History and Archaeology brings forth several pedagogical and methodological implications. Its presence facilitates access to a broader range of academic sources and promotes the development of communicative and analytical skills that may be required in future academic or professional contexts. Nevertheless, the implementation process is not without obstacles. Difficulties related to students' language proficiency, the potential reduction in depth in disciplinary content, and the need for teachers to adapt their teaching practices are aspects that must be carefully considered, as mentioned before. Therefore, the integration of ESP into these areas of study should be approached with thoughtful planning, continuous evaluation, and appropriate support measures, ensuring that language instruction complements rather than hinders the learning of subject-specific content.

As English consolidates itself as the primary language in international research, it becomes necessary to evaluate the impact that its teaching has on students' academic performance (Khalid, 2016). Classroom evaluation can be conducted through various methods that provide a holistic view of how language proficiency influences performance.

Common methods include surveys, interviews, and performance analysis, each offering valuable insights into students' learning progress and ability to apply that knowledge in History and Archaeology contexts. The first one can be a useful tool to obtain an overview of ESP's impact (Serafini et al. 2015). These may include questions about students' confidence in using English for academic tasks, their perception of its usefulness in their studies, and their ability to comprehend academic texts in English. Administered before and after implementation, surveys allow educators to observe changes in their perceptions regarding their proficiency and language use effectiveness. Interviews investigate deeper into students' experiences and perceptions (Dou, 2024). Through semi-structured interviews, educators can gather detailed information on how English affects academic performance, challenges faced when using it, and strategies employed to overcome them. Finally, academic performance analysis provides a more objective evaluation of how ESP proficiency affects students' outcomes in their undergraduate tasks (Elizondo González et al. 2019). Monitoring through exams, essays, and presentations enables educators to assess their ability to apply their History and Archaeology knowledge in a foreign language. Assessing the quality of essays and the ability to write academic texts in English can reveal the effectiveness of teaching in developing academic competencies in these specific disciplines.

Ongoing assessment of English proficiency is also necessary to measure student progress over time. Rather than a one-off evaluation, continuous assessment should be integrated to monitor the development of language skills in specific academic tasks. This includes essay writing, project presentations, and participation in academic debates in English. Such evaluation allows educators to identify areas for improvement like structuring arguments in English, the appropriate use of technical vocabulary in History and Archaeology, or the quality of academic writing. It also offers the opportunity to provide continuous feedback, which can help students progressively improve their English communication skills.

Likewise, tracking specific academic assignments (writing research reports or fieldwork papers) is a relevant way to evaluate how students

apply their History and Archaeology knowledge in English. The ability to write detailed reports using appropriate vocabulary and respecting academic conventions indicates that linguistic competencies have been acquired (Mauludin, 2018). It is worth noting that academic writing in English is a complex skill requiring the integration of various linguistic aspects, such as clarity, precision, and coherence. According to Hyland (2004), it follows its own norms characterized by formal style, objectivity in exposition, and the use of specific technical vocabulary. Besides mastering the language, students must learn to structure their written work and projects properly, including organizing sections like introduction, literature review, methodology, results, and discussion. It also involves the ability to argue logically based on evidence and to cite sources appropriately, which is essential to avoid plagiarism and ensure academic validity (Swales & Feak, 2004).

Furthermore, an indicator of success in implementing ESP in the classroom is students' ability to publish their research papers in international scientific journals in English. According to Bendeزú Quispe et al. (2015), from the students' perspective, publication is highly important as it represents the final stage of the research process, allows the acquisition of practical experience, contributes to developing critical scientific thinking, strengthens research habits and culture, grants personal recognition for their work, and functions as a feedback mechanism with the academic and scientific community. In the future, after completing master's and doctoral studies, publication in English will enable them to share their findings with a broader audience and establish themselves as active members of the academic community. Students with adequate ESP linguistic competencies will have greater opportunities to publish in international journals, thereby enhancing their visibility in the academic community. Moreover, publishing in this language is a tool for those pursuing academic or professional careers beyond their borders. Similarly, participation in international conferences is another valuable indicator. Students who present their research in English in such settings can interact with scholars from around the world, which not only improves their language proficiency but also enriches their perspective on their disciplines' development.

6. KNOWLEDGE TRANSFER BETWEEN ENGLISH AND THE DISCIPLINES OF HISTORY AND ARCHAEOLOGY

Following Genaut-Arratibel et al. (2022), knowledge transfer has become the third fundamental mission within universities, serving social change and progress. It should be conceived as an open and transparent space, in permanent interaction with various knowledge actors. Research activities must be oriented toward addressing the complex challenges faced by contemporary society. To achieve this, it is vital that such transfer be conducted collaboratively, integrating multidisciplinary perspectives and promoting active involvement of institutions and social agents. In the university areas concerning this article, this implies learning to speak English and applying it to specific academic tasks. This requires learning the technical and academic vocabulary specific to the subject studied, developing analytical skills to interpret historical texts and archaeological artifacts, and exposure to international perspectives.

One of the main reasons ESP is fundamental is its role in accessing academic and technical literature in these disciplines (Xhaferi, 2009; Sarani & Sahebi, 2012). In History, core texts and the most relevant academic articles are often written in English, compelling students to become familiar with specialized vocabulary. The same applies in Archaeology regarding technical language related to excavations, dating methods, and artifact analysis. Thus, learning specific academic vocabulary for History and Archaeology is necessary for students to understand the texts they read, participate in academic discussions, and present their own analyses and work in English in the classroom. Some of the most relevant terms include primary sources and secondary sources, chronology, contextualization, and methodology. In Archaeology, terms such as stratigraphy, excavation, artifact typology, and material culture are essential to understand and discuss discoveries. Jordan (1997) emphasizes that English teaching should focus on providing students with the linguistic tools necessary to handle these technical and specific terms. Mastery of this vocabulary is therefore a necessary step for them to integrate and apply their knowledge within academic and professional contexts.

Likewise, teaching History and Archaeology in English is not limited to acquiring technical vocabulary but also involves developing specific analytical skills (Castro Martínez et al., 2008). These fields require critical thinking and the ability to interpret complex information, whether in the form of historical texts, archaeological artifacts, or primary sources (Crespo et al., 2017). Knowledge transfer between English and these disciplines allows students to enhance these skills through analysis and interpretation of texts and evidence in English. In History, they must be able to read, analyze, and evaluate historical texts written in this language, which implies understanding historical contexts and the interpretations presented by authors. They must develop the ability to differentiate between historiographical approaches like historical materialism, revisionism, or constructivism and be capable of applying these approaches to interpret historical events. This requires a deep understanding of historical content and linguistic nuances present in the texts. Terms related to interpretation (historical causation, historical context, bias) are fundamental in academic analysis of historical texts.

Similarly, in Archaeology, students must develop analytical skills to interpret archaeological findings, such as pottery fragments, human remains, or stone tools. An archaeologist has two fundamental goals: acquiring knowledge of various historical processes and advocating for heritage preservation (Reher, 2020). The ability to analyze artifacts in the context of excavations and link them to specific theories and approaches within the field requires deep knowledge of archaeological terminology and field study techniques. As Huguin (2014) points out, developing analytical skills enables identification and classification of artifacts and formulation of hypotheses regarding their function and relation to ancient cultures. For example, when studying pre-Columbian culture, Archaeology students can analyze funerary practices based on elements found at a site. Using ESP in such activities makes it possible to access international literature on funerary theories and apply this knowledge to the analysis of findings. Terms, such as mortuary practices, ritual objects, and burial context, help develop a deeper understanding of archaeological contexts.

7. CONCLUSIONS

The integration of ESP into History and Archaeology degree programs emerges as an imperative necessity in the training of future professionals. Given the international and multidisciplinary nature of these fields, English proficiency facilitates direct access to primary sources and the most relevant scientific production and enhances active participation in academic networks and collaborative projects. Teaching ESP, which transcends a generalist approach, enables them to acquire the technical vocabulary and communicative competencies necessary to perform in specific academic and professional contexts.

Innovative methods like the CLIL approach, project-based learning, and gamification present themselves as effective pedagogical tools to foster integrated learning. These methodologies promote linguistic development and improve the acquisition of analytical and critical skills necessary for historical and archaeological analysis. Continuous and diversified assessment of ESP learning is fundamental to measure progress and ensure educational quality, allowing teaching to be adapted to students' specific needs.

Nevertheless, implementing English in these areas may involve certain drawbacks, such as the complexity of technical language, resistance to innovate in teaching practice, and institutional resource limitations. Overcoming these obstacles requires specific strategies including additional student support, ongoing teacher training, and efficient use of digital resources and external collaborations.

Finally, the knowledge transfer between ESP and the disciplines of History and Archaeology must be considered for comprehensive student training. This process involves acquiring specialized vocabulary and developing analytical capacities to interpret texts and archaeological evidence in English, fostering deep and critical understanding. Thus, ESP positions itself as an indispensable tool to consolidate access to the international scientific community and contribute to advancing knowledge in these fields.

8. REFERENCES

- Alegre Alvarado, L. (2021). Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera para la enseñanza comunicativa de inglés académico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 125-143.
- Barahona Mora, A. (2023). Construyendo aprendizaje en el aula de lengua extranjera: la gamificación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 86, 45-61.
- Barahona Mora, A. (2025). Innovation and technology in language teaching: challenges and opportunities. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 11(10), 8-21. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2025.4909>
- Basturkmen, H. (2017). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. D. (2004). Trends in teaching English for specific purposes. *Annual review of applied linguistics*, 24, 165-186.
- Bendezú Quispe, G., Hurtado Horta, S., Medina Saravia, C. E., & Aguilar León, P. (2015). Apreciación sobre capacitación en investigación y publicación científica en estudiantes universitarios. *Investigación en educación médica*, 4(13), 50-51.
- Carranza de Mendoza, M. P. (2018). Movilidad académica internacional en la percepción de los estudiantes de inglés. *EDUCIENCIA*, 3(1), 29-35. <https://doi.org/10.29059/educiencia.v3i1.65>
- Castro Martínez, E., Fernández de Lucio, I., Pérez Marín, M., & Criado Boado, F. (2008). La transferencia de conocimientos desde las Humanidades: posibilidades y características. *Arbor*, 184(732), 619–636. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.211>
- Cedeño Zambrano, R. Y., Macías Loor, M.A, Moreira Aguayo, P. Y., Vivero Cedeño, N. J., & Toala Alarcón, M. D. C. (2020). E-learning en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior. *Revista Cognosis*, 5(2), 71–82.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Crespo, M. E., Vernieri, G. M., Bellelli, C., & Lavecchia, C. (2017). Arqueología y participación. *Práctica arqueológica: revista de la Asociación de Arqueólogos Profesionales de la República Argentina*, 1(1), 46-62.
- Curle, S., Yuksel, D., Soruç, A., & Altay, M. (2020). Predictors of English medium instruction academic success: English proficiency versus first language medium. *System*, 95, 102378.

- Dou, A. (2024). Approaches and Instruments for Needs Analysis in English for Specific Purposes (ESP) in Higher Education. *International Journal of New Developments in Education*, 6(4), 247-252.
- Elizondo González, J. F., Pilgrim, Y., & Sánchez Víquez, A. (2019). Assessing ESP vocabulary and grammar through task-based language teaching. *Revista de Lenguas Modernas*, 30, 73-95.
- Englander, K. (2013). *Writing and publishing science research papers in English: A global perspective*. Springer.
- Escribano Hervis, E., Mena Álvarez, A., & Becalli Puerta, L. E. (2022). La internacionalización de la Educación Superior contemporánea: una experiencia de colaboración entre tres universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41, suplemento 1.
- Fernández David, W. F., & Aguilar-Cruz, P. J. (2023). Designing and assessing virtual learning objects to foster English for specific purposes in higher education. *Revista Científica Del Amazonas*, 6(11), 14-29. <https://doi.org/10.34069/RA/2023.11.02>
- Genaut-Arratibel, A., Suárez-Villegas, JC., & Cantalapiedra, MJ. (2022). University and knowledge transfer: transfer in communication. *Letter. Profesional de la información*, 31, 6, e310608.
- Girardot, L. (2006). Formación docente en inglés con fines específicos (IFE). *Acción pedagógica*, 15(1), 74-82.
- Guijarro Paguay, S. L., Padilla Padilla, Y. N., Padilla Padilla, N. M., & Villegas Oñate, J. M. (2023). Uso de la plataforma Moodle para la enseñanza del inglés con fines específicos: una experiencia universitaria. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías De Informação*, 58, 266-275.
- Hoguín, R. (2014). Secuencia cronológica y tecnología lítica en la Puna Seca y Salada de los Andes Centro-Sur para el Holoceno temprano y medio a través del ejemplo de Susques. *Relaciones-Sociedad Argentina de Antropología*, 39(2), 333-364.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses, Michigan classics ed.: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2022). English for specific purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today-Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(2), 202-220.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes*. Cambridge University Press.
- Khalid, A. (2016). Needs assessment in ESP: A review. *Studies in Literature and Language*, 12(6), 38-46.
- Lasagabaster, D. (2022). *English-medium instruction in higher education*. Cambridge University Press.

- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Mariotti, C. (2024). English for Specific Purposes and Problem-Based Learning: Strengths and Opportunities. *International Journal of English Linguistics*, 14(2), 1-15.
- Mauludin, L. A. (2018). Dynamic assessment to improve students' summary writing skill in an ESP class. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 36(4), 355-364.
- Montero Fleta, B., Gil Salom, L., & Jaime Pastor, M. A. (1988). Características de un curso de Inglés para Fines Específicos (ESP) en contraste con el de Inglés General (IG). *Atlantis*, 10(1/2), 123-130.
- Niño-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Ciencia Animal-RECLA*, 5(1), 243-254.
- Reher, G. (2020). El turismo en el patrimonio arqueológico: entre la 'vitrinización' y la oportunidad perdida. *Revista de Arqueología Americana*, 38, 41-60. <https://doi.org/10.35424/rearam.v0i38.783>
- Rodríguez Esparza, A., de la Cruz, S. T., Hernández Jacobo, V., Noriega Armendáriz, N., & Alonso López, S. (2015). Fortalecimiento de la formación integral de los alumnos mediante su participación en foros internacionales. *Cultura Científica y Tecnológica*, 49(10), 67-73.
- Royero Thomas, R. P. (2024). La Tecnología y su Influencia en la Enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés: Una Revisión Sistemática de Literatura. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 7441-7454.
- Sarani, A., & Sahebi, L. F. (2012). The impact of task-based approach on vocabulary learning in ESP courses. *English Language Teaching*, 5(10), 118-128.
- Selvi, B. (2021). English As the language of science: The role of English in the academic world. *Akademik Hassasiyetler*, 8(16), 1-21.
- Serafini, E. J., Lake, J. B., & Long, M. H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for specific purposes*, 40, 11-26. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.05.002>
- Southern, P., & Dixon, K. R. (2018). *El ejército romano del Bajo Imperio*. Desperta Ferro.
- Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In G. H. Beckett, & P. C. Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (pp. 19-40). Information Age.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. University of Michigan Press.

- Swales, J. M., & Post, J. (2018). Student use of imperatives in their academic writing: How research can be pedagogically applied. *Journal of English for Academic Purposes*, 31, 91-97.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.
- Vega, M., & Moscoso, M. D. L. (2019). Challenges in the Implementation of CLIL in Higher Education: From ESP to CLIL in the Tourism Classroom. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 12(1), 144-176.
- Vila, F. X. (2021). The hegemonic position of English in the academic field: Between scientific diglossia and academic lingua franca. *European journal of language policy*, 13(1), 47-73. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2021>.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. University of Pennsylvania Press.
- Xhaferi, B. (2009). Teaching and learning ESP vocabulary. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 15, 229-255.
- Yang, W. (2020). The Development, Adoption and Evaluation of the Integration of an ESP and CLIL Textbook: Perspectives from the CLIL Learners. *ESP Today*, 8(1), 68-89.
- Zuana, M. M. M. (2016). Implementing project-based learning (PBL) learning course in ESP classroom. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 1(2), 115-125.

A LANGUAGE MATCH? EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN TRANSLANGUAGING AND EFL LEARNING IN A LANGUAGE EXCHANGE MEETUP

SILVIA M^a BRAVO PALOMARES
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCTION

In today's society, new technologies like artificial intelligence and language learning apps play an important role in the learning experience, allowing learners to expand their knowledge beyond geographical boundaries and traditional educational contexts. Despite this, language learning remains grounded in the fundamental belief that immersion, living in a country where the target language (L2) is spoken, is one of the most effective means for developing language proficiency (Tanaka & Ellis, 2003; Ryan & Mercer, 2011; Ueno, 2019; Moneypenny & Aldrich, 2024). This experience is widely regarded as enhancing one's linguistic skills, with benefits that extend from linguistic development to increased cultural awareness.

In addition to this, there is a growing need to learn foreign languages for business, academic, or personal purposes, since communication is now recognized as extending beyond one's community to the global society (Gelen, 2018). Against this background, English is the most commonly spoken foreign language, serving as a *lingua franca* in a wide range of contexts and becoming an essential element of many

countries' educational systems. Nevertheless, throughout the learning process, L2 learners may face a series of difficulties, most notably the disparity between their receptive and expressive language skills, which students often describe as the fact that "I can understand, but I cannot speak" (Gelen & Tozluoglu, 2021, p. 353).

Developing L2 proficiency thus requires the integration of diverse linguistic components, including grammar, vocabulary, and pronunciation (Zhou, 2023) in order to communicate effectively. However, traditional English as a foreign language (EFL) classrooms often provide limited opportunities for students to engage in extensive speaking practice (Hwang et al., 2014), while also grappling with the reality that learners might struggle with motivation and self-assurance when using the L2.

1.1. LANGUAGE EXCHANGE MEETUPS AND L2 LEARNING

With this as a backdrop, language meetups, often referred to as language tandems, provide learners with opportunities to practice an L2 in a conversational and informal way, free from teachers and structured lesson plans. Hence, these activities enable individuals to acquire relevant input and use everyday language (Juan-Garau, 2015), thus situating L2 learning within authentic and genuine interactions. In this regard, language meetups differ from more structured learning contexts, such as classroom instruction or private tutoring, by allowing for the improvement of linguistic abilities, not only by using languages as the means of communication but also by making them the focus of interaction (Little & Brammerts, 1996).

In this setting, interaction serves as a means for language learning, through which different skills are primarily acquired implicitly by means of engagement in social interaction (Karjalainen et al., 2013), a hallmark of immersion-based approaches (Lightbown & Spada, 2013). In light of this, language exchange meetups could be argued to provide valuable opportunities for "authentic, culturally grounded interaction, while also promoting a pedagogical focus among participants" (O'Rourke, 2005, p. 433). Hence, by using the L2 authentically, participants can gain a heightened awareness of their language abilities in the

short term (Vinagre, 2007), which in turn fosters motivation and promotes autonomy in the learning process.

It should be noted that the level of formal instruction and control in this type of context, as well as in tandem courses, could change depending on their objectives and design. For instance, most informal tandem arrangements involve the identification of a suitable partner, with the participants themselves taking full responsibility for the learning process, whereas there are formal education settings where the instructor controls all aspects of the learning experience (Karjalainen et al., 2013). The degree of freedom and responsibility afforded to learners in these types of settings is, therefore, influenced by factors such as age, prior L2 knowledge, or the specific educational context, among others.

Regarding the language exchange meetup that was observed (i.e., “Intercambio de Idiomas” in Ciudad Real), it must be noted that it shares some principles with the tandem approach, since the L2 (i.e., English) is acquired and practiced through authentic interactive situations in a reciprocal and collaborative way. It also shares the feature of lacking a formal language instructor or fixed curriculum, which promotes learner autonomy.

However, among the most notable differences, it ought to be mentioned that the majority of participants are native Spanish speakers seeking to improve their English proficiency, with no participation from native English speakers to serve as L2 models. Instead, international participants from countries such as France and China contribute to the meetup, and some individuals have a high level of English proficiency (e.g., C2 level), which may partially compensate for the absence of native speakers. Additionally, a facilitator prepares a set of activities to guide the language meetup, while still allowing participants the flexibility to direct their own interactions and language learning².

1.2. TRANSLANGUAGING PRACTICES

Translanguaging refers to the idea that learners leverage their entire linguistic repertoire to communicate and make meaning

² Further information about this setting is provided in the section entitled “research context and participants”.

(Lasagabaster & García, 2014). Accordingly, from a translanguaging stance, language users are not viewed as simply employing a single, conventionally defined language in isolation during communication (Guo & Xu, 2023), but they draw on the full range of their linguistic, cultural, cognitive, and semiotic resources to engage in the meaning-making process (García & Wei, 2014). This leads to a shift in perspective, moving away from regarding languages as separate and distinct entities toward a more holistic understanding of how individuals draw upon a diverse range of resources, that is, upon a unified linguistic repertoire comprising features from different languages.

The concept emerged as a pedagogical approach in Welsh bilingual education, aiming to describe the systematic and planned use of two languages within the same lesson (Baker, 2011). As a theoretical construct, translanguaging is underpinned by a holistic understanding of bilingualism, a notion that assumes an integrated linguistic repertoire rather than a fractional one. As has been mentioned, this perspective assumes an integrated linguistic repertoire available for the bilingual speaker to be used in complex communicative interactions (Walker, 2018).

One form of bilingual educational encounter could be argued to be a language exchange meetup, given that it brings together different L2 learners. In this context, participants' translanguaged interactions provide them with opportunities to be agentive, mainly because they have to navigate concepts and terms with people with varying English proficiency levels during interactions. In this regard, translanguaging has the potential to not only address lexical gaps during the meetups, but also afford participants the flexibility of learning through different languages, and the means to build a sense of community (Canagarajah, 2016).

Thus, translanguaging expands understandings of language, communication, and literacy (Gort, 2012; Walker, 2018), creating spaces for dynamic linguistic behaviors and facilitating both the overlapping of social processes and the acquisition of knowledge (Moore, 2013). Considering this, it can be posited that these meetups could provide an interesting context for examining translanguaging practices, with the potential, which has yet to be fully explored, to contribute to EFL learning.

1.3. RESEARCH CONTEXT AND PARTICIPANTS

The study was conducted at a weekly language exchange meetup in Ciudad Real (Castilla-La Mancha, Middle Spain). A total of 23 participants took part in the research study, all recruited through voluntary sign-up. Most were from Spain, with additional participants from France (n=2), Slovakia (n=1) and China (n=1). Hence, the majority spoke Spanish as their L1, and their self-reported English proficiency was distributed as follows: C2 (20%), C1 (60%), B2 (10%) and B1 (10%). Accordingly, this indicates that a significant number of attendees have an advanced English proficiency level, suggesting that many joined the meetup to maintain or further improve their language skills.

Findings from the questionnaire revealed participants' motivations for attending the exchange: 73.9% aimed to improve their oral fluency, 87% sought to meet new people, 21.7% valued the opportunity to practice languages in an informal setting, while smaller percentages reported preparing for language exams (4.3%) or preventing language attrition (4.3%). Additionally, the meetup (see Figure 1) is facilitated by a coordinator who guides the session while allowing flexibility in communication, while also scaffolding language use during activities, and offering guidance and support.

FIGURE 1.



Language meetup poster.

Each session lasts approximately 1 hour and 15 minutes to 1 hour and 30 minutes and follows a two-part structure:

- Ice-breakers and social warm-ups (15 minutes): These include games, short introductions using fun prompts, and interactive activities before the main conversation dynamic to lower affective barriers and encourage early use of the L2. This part also helps orient new participants to the session’s format and provides space for initial questions and social engagement.
- Speaking dynamics (50 minutes / 60 minutes): These include activities such as rotating conversations (where participants switch partners regularly), group discussions on selected topics, roleplays, and structured speaking tasks using worksheets, story cubes, or speaking cards. Speed-talking activities are also implemented, where participants stand in two lines and change partners rapidly to maximize varied interactions.

While this is the main structure to be followed during the meetup, it adapts to events or dates, such as Europe Day (see Figure 2) or International Women’s Day. On these occasions, themed activities are introduced to foster discussion around broader social and cultural issues.

FIGURE 2.



Themed language meetup on Europe’s Day.

2. OBJECTIVES

2.1. GENERAL OBJECTIVES

- Examine EFL learning in a weekly language meetup: “Inter-cambio de idiomas”, in Ciudad Real.
- Analyze participants’ perceptions of how this meetup helps them improve their English skills.
- Identify additional advantages, including cultural awareness and social engagement.
- Explore the role of translanguaging in this setting and during interactions, with a focus on how participants switch between Spanish (L1) and English (L2).
- Investigate how translanguaging fosters a more encouraging learning experience and enables participants to navigate linguistic gaps.

2.2. SPECIFIC OBJECTIVES

- Conduct interviews and surveys with EFL learners participating in the meetup to collect data on their perceived progress in English proficiency.
- Analyze data to identify patterns of translanguaging and categorize its linguistic functions in observed interactions.
- Assess the usefulness and impact of language exchange participation on learners’ linguistic confidence, motivation, and willingness to communicate in English.
- Explore the effectiveness of language exchange meetups as an informal learning environment.

3. METHODOLOGY

This study follows a mixed-methods approach, using semi-structured interviews and a questionnaire in order to explore participants' perspectives on how language meetups enhance their English proficiency, as well as the role of translanguaging in that process. Particular attention was given to how participants' L1 (i.e., Spanish) is used, focusing on how translanguaging operates within this context.

Participants (aged 20-35) were recruited through convenience sampling at language exchange events in Ciudad Real and, to ensure anonymity during the study, have been designated as P1, P2, P3, etc. A questionnaire comprising both Likert-scale and open-ended questions was administered to collect background information on participants' English proficiency and experiences in the exchange. The Likert-scale items assessed their English proficiency, frequency of participation in the meetup, and perceived improvement across different skills (e.g., speaking).

Open-ended questions, conversely, invited participants to elaborate on their motivations for attending the exchange, challenges faced in learning English, perceived benefits of the meetup (e.g., speaking confidence, social interaction, cultural awareness), and their use of L1 and L2 during interactions, focusing on the extent to which translanguaging practices play a role in this context.

Additionally, to gather deeper insights, semi-structured interviews were conducted with three participants, who have been abbreviated as N1, N2, and N3 to ensure anonymity. Interview questions explored individual experiences with the meetup, motivations for attending, patterns of language use, attitudes toward translanguaging, perceived usefulness of language meetups for language improvement, and broader personal or social benefits. Sample questions included:

- Can you tell me about your experience with language meetups?
- What motivated you to join this language exchange meetup?

- How do you typically use your native language and English during the exchange?
- Do you feel more comfortable using both languages when learning, or do you try to stick to English? Why?
- Do you think switching between languages helps or hinders your learning process?
- Since joining the exchange, have you noticed any improvements in your English skills?
- Beyond language skills, have you experienced any other benefits?
- How valuable do you think language meetups are for English learners?
- In your opinion, what could be improved to make the exchange more effective?

Translanguaging was therefore examined based on self-reported language use, as well as reflections during both questionnaires and interviews. Furthermore, thematic analysis was deemed relevant for identifying recurrent patterns in participants' responses, allowing for a more nuanced understanding of how they experience language learning in this setting.

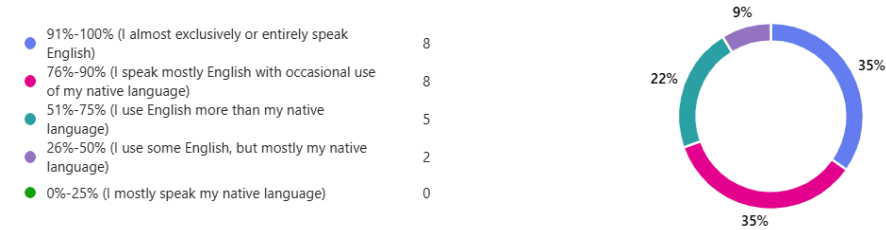
Data was manually coded in stages, following Braun and Clarke's (2006) thematic analysis framework. Regarding ethical considerations, they were addressed by ensuring informed consent before the interviews and questionnaires, and by maintaining participant confidentiality throughout the study.

4. FINDINGS

With regard to translanguaging, results from the questionnaire indicate that the majority of participants communicate in the L2, with occasional instances of L1 use during interactions. As shown in the next graphic, 35% of attendees report using the L2 almost exclusively, while another 35% mostly use English but occasionally switch to their L1.

Additionally, 22% use English more than their L1, and 9% rely significantly on their L1 during the meetup:

GRAPHIC 1.



Use of L1 and L2 in the language meetup.

These results are supported by Graphic 2 (see below), which shows that 48% of participants rarely switch between English and their L1 during conversations at the exchange, whereas 9% report never switching. However, a significant number of participants often switch between languages (30%), with some always needing to do so (4%) in conversations:

GRAPHIC 2.



Frequency of use of translanguageing

These findings are further elucidated by responses to the open-ended questions, which show that 30% of participants explicitly preferred using only English during the meetup, citing improving fluency, immersion in the L2, and personal preference as their reasons. Interestingly, these participants have advanced English proficiency (e.g., C1 or C2), which may account for the fact that they preferred sticking to English

so as to maintain or further develop their language skills. One such participant (P14) acknowledged that although they preferred using only English, they understand that using both the L1 and L2 “can be helpful sometimes and to other people”.

In contrast, other participants, most notably those with lower proficiency levels, pointed out that using the L1 was helpful in specific situations, such as when they “can’t remember a word” (P21) in the L2, for “clarity and expression purposes” (P5), or for “clarifications” (P20).

Hence, even though some participants preferred to stick to English in the meetup, others viewed translanguaging as a valuable resource to be taken into account, with 43% of participants seeing it as helpful, either for communication, clarification, or comfort. Building upon this premise, 17% of participants expressed adaptable views, showing awareness that mixing languages can serve a specific purpose or vary according to the situation.

For example, P19 mentioned that they “feel comfortable with the current frequency”, given that translanguaging was already employed in the language meetup, where the L1 and L2 were used according to the participants’ linguistic needs. Therefore, it could be argued that translanguaging plays a functional and flexible role in this setting, where some participants actively seek monolingual immersion for fluency development, while others show more flexible attitudes toward this practice.

Furthermore, several key functions of translanguaging emerged in this context and should be brought to the forefront:

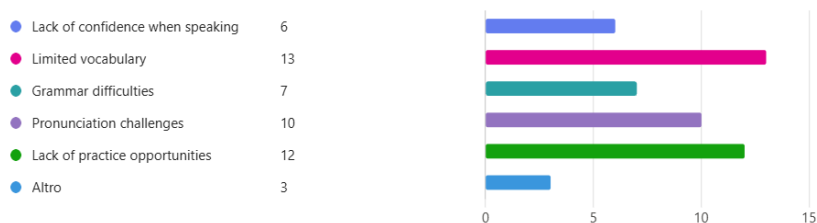
- Clarifying meaning and supporting comprehension: A clear majority of participants reported using their L1 to clarify meaning, understand unfamiliar L2 vocabulary, or resolve pronunciation or expression issues. For example, P9 noted that translanguaging “can be useful to communicate better and/or clarify meaning when I’m talking to people who are beginners for example”, stating that it can be useful to support communication with lower-proficiency speakers. In this regard, 48% of participants identified clarification as the primary function of translanguaging in the meetup.

- Enhancing communication and cognitive planning: Several participants emphasized that the L1 helps improve communication when they struggle to express themselves in English. In addition to this, 24% of participants stated that relying on their L1 helps with both communication and cognitive planning. As P19 mentioned, “My native language can help to organize my ideas before and after speaking”, illustrating how translanguaging can allow participants to express complex ideas. In this sense, 24% view the L1 as a cognitive tool for organizing their thoughts or communicating more effectively.

Although some participants pointed out that they see little or no benefit from translanguaging, often due to language mismatch or personal preference, the previous findings reinforce that translanguaging in this context serves both communicative and cognitive functions, particularly for clarifying meaning and addressing language-related challenges. Given the varying L2 proficiency levels among participants, translanguaging facilitates the communication process by supporting comprehension, clarifying meaning, and organizing ideas.

Beyond translanguaging, participants also recognized the role of language meetups for EFL learning. In fact, nearly all expressed support for these activities, highlighting their educational, social, and psychological benefits. Before delving into these benefits in more detail, the next graphic presents the main challenges faced by participants when learning English:

GRAPHIC 3.



Challenges faced by EFL learners

In addition to these challenges, many participants reported that formal education often lacks enough opportunities for speaking practice, and that language exchange meetups help fill this gap by enabling real-world language use. This was voiced by P4, “The university [...] didn't provide us with enough opportunities to practice our English speaking skills”, P13, “They are necessary [...] it's quite difficult to use it [English] on a daily basis”, P17, “in formal education more stress is placed on grammar, reading and writing”, P10, “they can be really helpful [...] you can improve your speaking/listening skills [...] as well as your knowledge about some aspects of the language that are not often seen in courses (e.g., slang)”, and P6 by mentioning that this type of activity helps “to improve your fluency skills”. In this regard, among the benefits of language exchange meetups for EFL learning, they offer practical language advantages, particularly in speaking, that formal settings might often miss.

Moreover, several participants valued these meetups as a means to interact with people from different backgrounds, where openness and cultural understanding could be promoted. For example, P18 mentioned that “they let you know new, different and interesting people, they open your mind and allow you to leave your comfort zone”, and P8 pointed out that “it's always a good thing to practice your skills with native people [...] and it's always nice to meet new people from other countries”.

Therefore, some participants (23%) framed these meetups as spaces for intercultural communication and personal growth. Similarly, other participants appreciated the chance to interact with people of different levels, accents, and perspectives (e.g., P15: “You have the chance of speaking with other people with different English levels, pronunciation, ways of thinking”), with 14% of respondents valuing linguistic and social diversity in interactions.

In addition to this, 14% of respondents praised the emotional safety and informality of the experience, highlighting how meetups provide a more relaxed setting than classrooms, thus encouraging language use without fear. This was mentioned by P7: “Outside school, you feel less stressed [...]. It is like a friend reunion”, and P22, “Son muy buena manera de practicar inglés hablado y ganar confianza” (i.e., they are a great way to practice speaking in English and gain confidence).

Only one participant expressed a slightly skeptical view (e.g., P10), stating the following: “I would not say that they are necessary since many people can become fluent in English without attending language exchange activities”. This reflects a partial agreement, recognizing the value of language meetups, but acknowledging at the same time that, despite being useful, they are not strictly essential for EFL learning.

Overall, 91% of participants support language meetups as valuable or necessary alongside formal education, with benefits ranging from speaking practice and fluency, and reduced stress in an informal setting, to cultural and social exchange. Some individuals, however, indicated that they would prefer to interact with native English speakers, suggesting there may be tensions related to the perceived authenticity and effectiveness of language meetups.

When asked about areas of improvement in the meetup, the presence of native speakers (41%) was mentioned, together with the need for more structured activities (22%) and smaller conversation groups (25%), as shown in the following figure:

GRAPHIC 4.



Potential improvements to the language meetup

Moreover, interview data reinforced the idea that language exchange meetups are more than just spaces for linguistic practice; rather, they function as social hubs that foster community and intercultural awareness. During the interviews, participants consistently highlighted the value of meeting new people and engaging with different perspectives. One participant noted, “I’ve met amazing people to hang out with and talk to about lots of interesting topics, the social benefits have been

outstanding so far” (N2), while another stated, “The exchange has also given me the chance to expand my social circle” (N1).

The abovementioned benefits extended beyond interaction since one participant shared, “There’s a mix of different cultures, but not also with international people [...] but also with people from my own region [Castilla-La Mancha] that we share different ways of thinking, and that also enriches the experience” (N3). This is also consistent with the questionnaire findings, in which respondents valued the exchange for meeting new people, suggesting that the meetup supports the emotional, social, and cultural dimensions of language learning often underrepresented in formal education.

Aside from this, participants described translanguaging as a necessary and practical communication strategy. While most expressed a preference for using English to develop fluency, they acknowledged the need to switch to their L1 in moments of cognitive or linguistic difficulty. For instance, one interviewee said, “I usually try to use only English, but it is true that sometimes to translate the term, help the others or if I don’t remember [a word] I used Spanish” (N3). Another added, “I try to use only English to improve my fluency, but there are some complex ideas that I need to express in my native language to keep the conversation going” (N1).

These reflections align with earlier questionnaire responses, where 43% of participants reported that mixing languages helped with clarification, expression, and keeping the flow of communication. Hence, this supports the notion of translanguaging as a cognitive and communicative resource, making it particularly relevant in informal, peer-led environments like language meetups.

Lastly, while participants generally appreciated the structure provided by the facilitator, there were also calls for greater flexibility and learner agency. One participant explained “Mostly for conversations and express my points of view during each of the questions provided by the organizer” (N2), indicating that discussions were largely guided and even further suggesting a need for change: “I would perhaps include a

more "opened" format in which participants can choose their own topics and talk freely about it" (N2).

This highlights the need to strike a balance between guided support, which helps structure learning during the meetup, and autonomous, participant-led interactions. However, given the variety of proficiency levels among participants, this balance must be carefully considered, as some individuals may still benefit from scaffolding and structured guidance during the meetup.

5. DISCUSSION

Based on these results, it can be concluded that language meetups contribute positively to EFL learning by providing a venue for participants to develop their skills beyond linguistic proficiency, leaving room for authentic conversational practice and the flexibility to use multiple languages, including the L1. From this perspective, language meetups can be seen as a kind of “language match”, promoting experiences that extend beyond classroom boundaries, where participants can communicate, interact, and develop their language skills within a dynamic and supportive social learning environment. Therefore, this activity not only contributes to improving language skills, particularly speaking, but also fosters self-confidence when communicating in an L2, and encourages discussions on a broader range of topics than those typically addressed in formal education.

Based on these findings, the following themes and subthemes have been identified regarding the role of translanguaging in language meetups and their contribution to EFL learning. The next table provides an overview of how translanguaging is used in this setting:

TABLE 1.

Theme	Subtheme	Description	Example
Metacognitive use of the L1	Thought organization	L1 helps plan speech or structure ideas before L2 use	“My native language can help to organize my ideas before and after speaking” (R19)

	Speech scaffolding	Mentally rehearse or translate concepts before speaking aloud	"Organize my ideas" (R6)
Communicative strategy	Clarification	To ask about unknown vocabulary	"Clarify meaning, when for pronunciation issues, I didn't understand properly in English" (R5)
	Expressing complex ideas	Switching to the L1 helps express abstract thoughts	"Some complex ideas I need to express in my native language to keep the conversation going" (N1)
	Peer support	To help others, especially beginners	"It can be useful when I'm talking to people who are beginners" (R9)
Affective & social roles	Emotional regulation	Reduce stress and foster confidence	"If I don't remember [a word], I use Spanish (N3)
	Identity & comfort	Allow self-expression and help maintain communication flow	"Expresando ideas que no sé expresar en inglés (expressing ideas that I don't know how to convey in English" (R11)
	Social bonding	Sharing L1 builds rapport	"People from my own region... that also enriches the experience" (N3)

Translanguaging in language meetup contexts

Participants' use of their L1 during the meetup served metacognitive, cognitive, and emotional functions. While some expressed a preference for using only English, L1 use was generally not viewed as a fallback, but rather as a strategic choice that supported both communication and EFL learning. This aligns with García and Wei's (2014) view of translanguaging as a process in which individuals draw on their full linguistic repertoires to make meaning and maintain conversational flow.

Along similar lines, several participants reported using their L1 to clarify vocabulary or pronunciation, support internal speech planning, or retrieve expressions that they could not recall in English. This suggests that translanguaging also played a role in scaffolding speech production, enabling participants to move between languages to sustain interaction, especially in moments of lexical gaps.

Moreover, translanguaging served affective purposes as well. For some respondents, using their L1 in moments of difficulty helped reduce anxiety, which enabled them to gain a sense of emotional security and control. These findings are voiced by previous research (e.g., Brooks-Lewis,

2009), which highlights L1 use as a valuable resource in language learning; one that is perceived by learners as supportive in developing both cognitive and social skills, as well as providing affective comfort.

In mixed-proficiency settings like the language meetup, switching to Spanish fostered peer support and inclusivity, especially for beginners who relied on shared linguistic resources to understand and fully participate in the speaking dynamics. Participants also noted that L1 use helped them keep their personal voice and identity, which was particularly important when sharing opinions, expressing complex emotions or thoughts, and conveying humor.

Regarding the contribution of language meetups to EFL learning, the following table illustrates the key advantages of this activity: from providing a low-stress environment for language practice to enabling functional language use, and acting as a complement to the knowledge taught in formal education courses.

TABLE 2.

Theme	Subtheme	Description	Example
Informal & low-stress setting	Reduced anxiety	Meetups are relaxed, free from academic pressure, encouraging speaking practice	"Outside school, you feel less stressed... it's like a friend reunion" (R7)
	Comfortable space	No fear of formal corrections	"They are a good way to practice... and build confidence" (R22)
Functional language use	Real-life communication	Authentic conversation is encouraged	"Improve your knowledge about [...] slang" (R10)
	Fluency and spontaneity	Repeated exposure improves oral fluency and real-time speech	"Really helps you to improve fluency skills" (R6)
Cultural & social dimensions	Intercultural interactions	Promote cultural exchange and broaden perspectives	"You get to know different people [...] they open your mind" (R18)
Educational complement	Community building	Opportunities to build friendships & social networks	"Has also given the chance to expand my social circle" (N1)
	Practical extension of formal learning	Bridges the gap between formal instruction and conversational English	"The university didn't provide us with enough opportunities to practice speaking" (N4)

Perceived educational value of meetups for EFL learning

As evidenced by the findings, nearly all participants perceived language meetups as a valuable complement to formal education, particularly when it comes to the development of speaking skills. Unlike formal courses, which tend to prioritize grammar, rote memorization and controlled output from teachers as the primary source of information (Harmer, 2015; Nazarova, 2024), the informal and peer-led nature of these meetups provided a space for authentic, real-time communication, filling gaps that several participants identified in their formal language learning experiences.

Another recurring theme was the low-stress environment of these activities, which encouraged attendees to participate without fear or judgment. This is in line with Krashen's (1982) affective filter hypothesis, which posits that lower anxiety levels facilitate more effective language acquisition. In this sense, many participants described the meetups as "friend reunions", reflecting the social and emotional ease these spaces provide.

Beyond linguistic benefits, meetups fostered cultural awareness, open-mindedness, and interpersonal growth. For instance, many participants highlighted the importance of engaging with people from different backgrounds, including those from their own region, as a way to broaden perspectives and cultivate values such as empathy. Likewise, the meetups offered participants a degree of autonomy and learner agency. While some attendees appreciated the structured prompts provided by the facilitator, others, particularly those with higher English proficiency, expressed a preference for more open-ended and participant-led formats. Conversely, those with lower proficiency levels favored the existing structure. Therefore, facilitators of such exchanges might consider adapting the format to meet the needs of mixed-proficiency groups by combining structured prompts with periods of open discussion or by introducing rotating roles in which advanced English learners support beginners.

It is also important to acknowledge that the structure and composition of the meetup community can shift over time, due to changes in both the format and participant makeup across sessions and throughout the year. Thus, it would be advisable to conduct further research comparing current and former participants, examining their linguistic preferences and needs, as well as analyzing how changes in group dynamics could influence language use, perceived benefits of language meetups, and translanguaging practices. Moreover, although some international attendees participated

(e.g., individuals from France, Slovakia, and China), several participants voiced the need for greater international diversity. This suggests that welcoming native English speakers as well as Erasmus or exchange students could enrich the learning experience further.

Despite the contributions of this study, some limitations need to be acknowledged. One of them is the relatively small sample size and the focus on a single meetup community, which may not fully capture the diversity of language meetup contexts. Another potential limitation is that the majority of participants shared Spanish as their L1, which might have influenced the dynamics of translanguaging and language use. For this reason, future research could explore how participants from more diverse linguistic backgrounds, such as Erasmus or international students, leverage their language resources to communicate, negotiate meaning, and engage in translanguaging practices within this context. Similarly, it would be necessary for future research studies to explore the longitudinal impact of sustained participation in language meetups on participants' speaking skills and confidence.

In light of the above, it can be concluded that language meetups, far from being a supplementary activity, offer an authentic space for EFL learning, allowing for real communication, and the development of linguistic confidence and EFL skills beyond formal education. Within this context, translanguaging and peer interaction are central to the EFL learning experience. Nonetheless, the diversity of learner profiles within this mixed proficiency setting calls for increased attention to differing expectations, support needs, and communicative preferences. Hence, further longitudinal and comparative research studies into this context are needed to deepen the current understanding of how such spaces evolve and benefit EFL learners over time.

6. CONCLUSIONS

This study highlights that language meetups should not be deemed merely informal or conversational settings, but rather educational spaces that actively contribute to EFL learning. By providing participants with opportunities for authentic interaction, these meetups have the potential to address limitations often found in more traditional,

curriculum-driven language courses. This is not only because attendees build fluency and confidence in speaking, but also because such meetups act as a complementary space where participants can engage in functional language use and practice the L2 in an authentic setting, all while interacting with people from different backgrounds.

Within this specific context, translanguaging emerges as a key practice that allows participants to draw on their linguistic resources, thereby supporting cognitive processing, emotional regulation, and peer collaboration, and making the overall learning experience more flexible and adaptable. This is especially relevant in mixed-proficiency groups, where the L1 can help bridge understanding gaps for lower-proficiency learners and foster a more learner-centered setting.

Based on these findings, it can be concluded that language meetups represent a valuable yet under-researched dimension of EFL learning, where participants themselves are not only language learners but agents of their own learning processes. In fact, the meetups enabled them to support each other, co-construct knowledge, and actively shape their language skills within a collaborative, low-stress learning environment.

7. ACKNOWLEDGMENTS

I would like to extend my gratitude to all the participants who contributed to this study: those who completed the questionnaire, those who agreed to be interviewed, and the facilitator of the language meetup for welcoming me into this space and allowing this research to take place. I am deeply grateful for your support and willingness to participate throughout the research process.

This study was made possible through the support of the Spanish Ministry of Education (FPU22/01491).

8. REFERENCES

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brooks-Lewis, K. (2009). Adult Learners Perceptions of the Incorporation of Their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. *Applied Linguistics*, 30, 216-235. <https://doi.org/10.1093/applin/amn051>
- Canagarajah, S. (2016). Crossing Borders, Addressing Diversity. *Language Teaching*, 49(3), 438-454. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000069>
- García O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gelen, I. (2018). Academician's predictions of 21st century education and education in the 21st century. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 165-204. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1233478>
- Gelen, I., & Tozluoglu, E. (2021). Evaluation of Online Language Exchange Platforms: The Example of «Free4Talk». *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 352-368. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.332.22>
- Gort, M. (2012). Code-Switching Patterns in the Writing-Related Talk of Young Emergent Bilinguals. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 45-75. <https://doi.org/10.1177/1086296X11431626>
- Guo, Z. & Xu, X. (2023). Understanding intercultural virtual exchange through a translanguaging lens in Chinese as a foreign language. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(1), 132-167. <https://doi.org/10.1515/jccall-2022-0018>
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching (5th ed.)*. Pearson Longman.
- Hwang, W. Y., Shadiev, R., Hsu, J. L., Huang, Y. M., Hsu, G. L., & Lin, Y. C. (2014). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 215-241. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.927367>
- Juan-Garau, M. (2015). Speaking an additional language: Can study abroad do the trick?. *Language Value*, 7(1), 46-61. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2015.7.4>
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F., & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 165-184.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lasagabaster, D., & García, O. (2014). Translanguaging: Towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Culture and Education*, 26(3), 557-572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned 4th edition*. Oxford University Press.

- Little, D., & Brammerts, H. (1996). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. Trinity College Dublin.
- Money Penny, D. B., & Aldrich, R. (2024). Study Abroad and Intensive Linguistic Immersion in Spain: Undergraduate Oral Proficiency for Short-Term Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 36(1), 640-659. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v36i1.781>
- Moore, E. (2013). Constructing content and language knowledge in plurilingual student teamwork: situated and longitudinal perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), 586–609. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.860947>
- Nazarova, Y. (2024). The Use of Traditional And Non-Traditional Methods In EFL Classroom. *Innovative Technologica: Methodical Research Journal*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.47134/innovative.v4i1.129>
- O'Rourke, B. (2005). Form-Focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, 22(3), 433-466.
- Ryan, S. & Mercer, S. (2011). Natural talent, natural acquisition and abroad: Learner attributions of agency in language learning. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 160-176). Multilingual Matters.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-Abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*, 25, 63-85. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ25.1-3>
- Ueno, J. (2019). Developing Autonomy through Conversation Exchange: A Case Study of ESL Learners. *TESL-EJ, The Electronic Journal for English as a Second Language*, 22(4), 1-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1204595>
- Vinagre, M. (2007). Chapter 12. Integrating Tandem Learning in Higher Education. In R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 240-249). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690104-014>
- Walker, U. (2018). Translanguaging: Affordances for collaborative language learning. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 24(1), 18-39. <https://doi.org/10.3316/informit.740504301313186>
- Zhou, A. (2023). Investigating the impact of online language exchanges on second language speaking and willingness to communicate of Chinese EFL learners: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1177922>

LA ESCRITURA CREATIVA AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LENGUA Y LITERATURA (EDUCACIÓN UNIVERSITARIA)

CARMEN MEDINA PUERTA
Universitat de València

VÍCTOR PÉREZ BÉJAR
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo expondremos los principales resultados que se han obtenido en el proyecto de innovación docente “La escritura creativa como herramienta de innovación docente en la enseñanza universitaria de lengua y literatura” (PIIE 2024-2025 3324885) desarrollado durante el curso académico (2024-2025) en el departamento de Filología Española de la Universitat de València por diversos docentes e investigadores en formación, tanto del área de literatura como de lengua, así como por una colaboradora de la Universidad de Sevilla. Este proyecto pretende poner de manifiesto que la escritura creativa es una herramienta útil y efectiva para la consolidación de los contenidos de lengua y literatura en los estudios filológicos a la vez que busca reforzar las conexiones entre ambas áreas. En este sentido, hay que tener en cuenta que este tipo de ejercicio no se lleva a cabo para estimular la creatividad o con fines artísticos, sino como medio para reforzar las competencias propias de las asignaturas de cada área. Subrayamos esta finalidad porque en ella radica la originalidad de nuestra propuesta. La escritura creativa ha dejado de ser una asignatura pendiente en la

enseñanza universitaria española. Ejemplo de ello lo comportan el Máster en Creación Literaria de la Universitat Pompeu Fabra, que comenzó su andadura en 2008, el Máster Universitario en Escritura Creativa de la Universidad Complutense de Madrid, el Máster Universitario en Escritura Creativa de la Universidad de Sevilla, en vigor desde el curso 2009-2010, así como el Màster de Formació Permanent en Escriitura Creativa de la Universitat de València que se puso en marcha el curso escolar 2022-2023. La escritura creativa también forma parte del currículo de los planes docentes universitarios, entre otros del Grado en Periodismo de la Universidad de Sevilla. Asimismo, en los últimos años ha recibido un importante interés por parte de teóricos e investigadores, como evidencia, entre otros ejemplos, la tesis de Cristina Cerrada Ortega *La literatura creativa en el ámbito universitario: Taller de narrativa* (2014). Además, entre la bibliografía que ha generado, destacan los estudios que ponen el foco de interés en su función terapéutica (Garcés de los Fayos Ruiz, Peinado Portero, Hernández Arranz y Corbalán Berná 2023; Pozo Sánchez y Haba-Osca, 2023), así como en su utilidad en el aula de ELE (Borja Gómez, 2016; Espinosa Vera, 2009; Salas Díaz, 2008). Sin embargo, nuestro interés en este recurso está en la línea de la apuesta de Jorge Olivera y Jesús Cano Reyes (2021), es decir, en orientar su empleo hacia el refuerzo de contenidos de lengua y literatura para el estudiantado hispanohablante, al mismo tiempo que ofrecemos una perspectiva innovadora al aplicar esta herramienta a la enseñanza de la lengua, ya que no se encuentra demasiada bibliografía al respecto más allá de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Con este propósito, como se evidenciará a continuación, las actividades de escritura creativa diseñadas por los diferentes integrantes del proyecto tienen como fin consolidar la enseñanza tanto de los movimientos literarios de y las obras estudiadas como de los fenómenos lingüísticos implicados en cualquier nivel, fonético, morfosintáctico o semántico. Concretamente, estas prácticas se han implementado en las asignaturas de “Literatura y modernidad en América latina”, “Guía de lectura del texto literario”, “Leer los clásicos españoles”, “Morfología española”, “Fonética y fonología españolas”, “Traducción especializada alemán /

español-catalán” y “Español coloquial”. Asimismo, esta simbiosis ha permitido reforzar la cooperación entre el profesorado del área de lengua y del área de literatura, tanto de diferentes departamentos de la Facultat de Filologia, Comunicació y Traducció de la Universitat de València como de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla, las instituciones implicadas en el proyecto.

2. OBJETIVOS

En el proyecto de innovación docente que llevamos a cabo, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Conseguir un aprendizaje significativo de la lengua y la literatura mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didáctica eficaces.
2. Mejorar las competencias escritas y la adquisición de habilidades gramaticales.
3. Reforzar los conocimientos teóricos estudiados en las asignaturas.
4. Potenciar la creatividad y el espíritu crítico del estudiantado a través de la escritura creativa.
5. Incentivar el autoaprendizaje o aprender a aprender (AA).
6. Desarrollar dinámicas que permitan entender la lengua y la literatura no como ámbitos aislados, sino como complementarios, puesto que su objeto de trabajo es, en esencia, el mismo.

En este trabajo pretendemos conocer el grado de consecución de estos objetivos a través del análisis de los resultados de unas encuestas de autoevaluación de los/las estudiantes que realizaron al acabar cada una de las actividades adscritas al proyecto en las diferentes asignaturas implicadas. Con las respuestas a estos cuestionarios es posible conocer en qué medida cada alumno/a piensa que ha desarrollado sus competencias específicas de la asignatura y las generales del grado a través de las actividades de escritura creativa. Por último, se recogen y analizan algunos de los productos textuales generados por los estudiantes como un indicio más del grado de aceptación de este enfoque didáctico.

3. METODOLOGÍA

3.1. LA METODOLOGÍA DEL PROYECTO: IMPLEMENTAR LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA

El principal cometido del proyecto de innovación docente que presentamos es aplicar la escritura creativa como herramienta docente y comprobar su eficacia en este cometido dentro de la educación superior. Como defienden las autoras Pozo Sánchez y Haba Osca (2023), la escritura creativa supone convertir al estudiante en protagonista de su propio aprendizaje: se vuelve agente creador de textos y no solo analista de los contenidos y fenómenos propios que debe adquirir. Por ello, es un recurso fácilmente adaptable a las metodologías activas en docencia, como el aprendizaje basado en tareas o retos, el aprendizaje cooperativo o el *Design Thinking*.

A la hora de realizar el proyecto en el aula de la universidad, hemos adaptado algunas de las aportaciones de estos enfoques para implementar la escritura creativa como recurso didáctico. Uno de nuestros principales modelos de referencia es el método ECO (*cfr.* Melero-Aguilar, Torres Gordillo y García Jiménez, 2020; Mora, 2020; Pérez Béjar *et al.*, 2022), que se deriva del *Design Thinking* (*cfr.* Razzouk y Shute, 2012) y del Aprendizaje Basado en Retos (*cfr.* Mora, 2020). Este método propone la formulación de un reto por parte de la alumna o el alumno, y lo desarrolla en tres fases: Explorar (fase para conocer el problema planteado), Crear (fase para encontrar soluciones) y Ofrecer (compartir y difundir las soluciones planteada por los/las estudiantes). Nuestra metodología propone también tres fases que sigue, en cierta manera, esa filosofía:

1. Leer y apre(h)ender.— Una exploración guiada por el profesor/a para que los alumnos descubran las diversas técnicas de escritura creativa, que las asocien a los movimientos literarios en las que surgen y conozcan los recursos lingüísticos implicados en ellas. A través de una serie de lecturas seleccionadas por el profesor/a y otras descubiertas por los alumnos/as, se les dará la oportunidad para que determinen las características de estas técnicas y su contextualización

2. Crear y redactar.— Los alumnos/as dejan de ser meros analistas y se convierten en creadores a través de la redacción de textos originales partiendo de lo aprendido en la primera fase y cumpliendo con las restricciones impuestas por el profesor/a.
3. Compartir y colaborar.— Se hace una puesta en común de las creaciones de los alumnos/as y se promueve el trabajo colaborativo con ellos a través de un proceso de coevaluación. Los propios alumnos coevaluarán las creaciones de sus compañeros y trabajarán con ellas para profundizar en los contenidos de las diferentes asignaturas. En esta última fase, se tienen en cuenta las premisas esenciales del aprendizaje colaborativo de Johnson y Johnson (1989), que fomenta el trabajo conjunto entre los/las discentes que se necesitan para lograr los objetivos comunes.

Este diseño metodológico en tres fases tampoco se aleja de la estructura descrita por Richard y Rodgers (2001: § 8) del aprendizaje basado en tareas, en la que encontramos también tres partes: una tarea previa, una tarea principal y una tarea posterior. Nuestra fase “leer y apre(h)ender” cumple un cometido similar a la tarea previa de dotar al alumno de las herramientas necesarias para realizar con éxito la tarea principal; la fase “crear y redactar”, al igual que la tarea principal, supone que el alumno demuestre pleno desarrollo de sus habilidades en la creación de un texto caracterizado por un fenómeno lingüístico o un marco literario que constituye el contenido principal de la actividad; finalmente, la fase “compartir y colaborar”, con una naturaleza parecida a la tarea posterior, supone una reflexión sobre los contenidos y competencias aprendidos, tanto del propio alumno/a como de sus compañeros/as.

3.2. LA METODOLOGÍA EN EL ANÁLISIS DE LA AUTOEVALUACIÓN

Para comprobar el grado de aceptación y asimilación de la metodología docente propuesta, solicitamos a los alumnos/as dos tipos de material. En primer lugar, se recopilaron las aportaciones voluntarias de los textos creados por ellos con los análisis lingüísticos y literarios cuando ha sido oportuno. A aquellos alumnos que aceptaron ofrecer su material,

se les pasó un consentimiento informado con los datos del proyecto y se anonimizaron sus creaciones. En los apartados siguientes, mostraremos algunos de los textos creados. En segundo lugar, se pidió a los/las estudiantes que rellenaran una encuesta de autoevaluación de las diferentes actividades desarrolladas. En ellas, se valoraba su grado de aceptación y asimilación de la actividad con cinco enunciados para valorar en una escala Likert del 1 al 5: 1) “encuentro relación entre la actividad y los contenidos de la asignatura”, 2) “la actividad de escritura creativa me ha ayudado a afianzar algunos de los contenidos propios de la asignatura”, 3) “gracias a estos ejercicios, puedo establecer conexiones entre los contenidos de las asignaturas de literatura y de lengua”, 4) “considero que debería haber más actividades de este tipo en la carrera”, y 5) “en general, considero útil este tipo de actividad y creo que ha sido una buena experiencia”. Junto a estos enunciados, también se recopilaron datos como la edad, el género y su lengua materna. En el apartado de discusión se ofrecerán los resultados obtenidos de estas encuestas y tendremos en cuenta si los alumnos eran de intercambio o no.

4. APLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA CREATIVA POR ASIGNATURA Y RESULTADOS

A continuación, detallaremos algunas de las aplicaciones de los modelos en varias de las asignaturas implicadas en el proyecto.

4.1. LITERATURA Y MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA

Esta asignatura se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del Grado de Estudios Hispánicos de la Universitat de València y está planteada como un recorrido por la cultura y la literatura hispanoamericana desde finales del siglo XIX hasta la década de los años sesenta del siglo XX. Con el fin de reforzar los contenidos estudiados a lo largo del curso se propuso al alumnado llevar a cabo una actividad complementaria que consistía en una práctica de escritura creativa. El estudiantado podía elegir entre dos opciones: (1) escribir un poema de estilo vanguardista basándose en la teoría y en los ejemplos estudiados en clase o (2) escribir un cuento o relato corto, de una extensión comprendida entre tres y

cinco páginas, imitando el estilo y los temas de los ejemplos estudiados en clase. Es decir, el cuento tendría que enmarcarse bien en el género del realismo mágico, de la ciencia ficción, del realismo transculturado o del realismo crítico. Asimismo, se indicó que la no realización de esta prueba no penalizaba al alumnado, pero sí sumaba un punto sobre la nota final siempre que la asignatura estuviera aprobada. Las fases de aplicación de dicha actividad se dividieron en dos: en primer lugar, se dedicó una sesión a exponer las pautas y los contenidos teóricos que debían abordar (fase “leer y apre(h)ender”) y la segunda, de carácter individual, consistió en el desarrollo de la actividad (fase “crear y redactar”). Sin embargo, debido a la situación de excepción que produjo la DANA, no hubo tiempo para que los estudiantes pudieran hacer una puesta en común y compartieran sus resultados con el resto de los compañeros. Por otra parte, en líneas generales, la participación fue notable: de 50 alumnos/as matriculados/as, 21 se sumaron a la iniciativa. Asimismo, cabe indicar que se entregaron 12 poemas y 9 relatos. De estos trabajos, ha de mencionarse una práctica realizada por una alumna, la cual, basándose en la poesía de la vanguardia Latinoamericana, reescribió el poema ultraísta “Trinchera”, de Jorge Luis Borges, pero con el propósito de expresar la tragedia de la DANA ocurrida el pasado 29 de octubre de 2024. A continuación, transcribimos la composición.

Ejemplo I:

“Trinchera: fatalismo después del caos”

Angustia

En lo último un océano se abre

Hombres color de tierra naufragan del rincón más oscuro

El fatalismo unce el alma de España

que bañó su esperanza en manos enfangadas

Las sirenas sueñan con un amanecer más claro

El mundo se ha perdido y los ojos ahogados lo buscan

El silencio después del caos es ruidoso en los horizontes.

Como podemos observar, sobre todo si tenemos presente la fuente original en la que se inspiró la alumna, este poema copia la estructura y el inicio de los versos de la composición de Jorge Luis Borges, sin embargo, introduce cambios notables para otorgarle un nuevo sentido. Se trata, sin duda, de una práctica vanguardista y de una apropiación de un texto de carácter ultraísta y el resultado es muy interesante. En esta línea, también cabe mencionar el ejemplo de otra estudiante que optó por escribir un relato corto que tomó como modelo de partida los ejemplos de narrativa transculturada estudiados en clase. Principalmente, *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, y “La culpa es de los tlaxcaltecas”, de Elena Garro. De este modo, como evidenciaremos a continuación, en el relato “Zapote sin tiempo” se puede advertir el empleo de múltiples mexicanismos, la imitación del lenguaje oral y la construcción de una cosmovisión que rompe con el orden lineal temporal del pensamiento occidental, en la línea de las propuestas estéticas y teóricas de la narrativa transculturada, que propone una reinversión del orden occidental y una vuelta a las lógicas prehispánicas. A continuación, citamos un ejemplo del cuento (se han destacado en negrita los mexicanismos):

Ejemplo II:

La Abue Lucrecia mientras tiraba la hueva siempre decía que vivía en un pueblo sin tiempo. En Zapote nadie contaba las horas, nadie anotaba los días, nadie sabía el año que había nacido, nadie. Los **chamacos** se levantaban con la primera luz y dejaban de labrar cuando el patrón les dejaba marchar. Las malas lenguas hablaban de un pueblo sin edades con fenómenos extravagantes y fuera de lo común. Sin lugar a dudas, no habían ni nacido ni visitado Zapote. **Mesnadas** de viejas decía el señor don Rodríguez, pues en todos sus amaneceres no había visto ni un solo **xoloitzcuintle** con dos cabezas.

El señor don Rodríguez era la persona más anciana del pueblo. La Abue Lucrecia siempre lo había conocido con más arrugas que piel y nunca había cambiado ni una expresión de su rostro en pena. Allí no había difuntos ni día de muertos porque nadie conocía la existencia de antepasados y los jóvenes se iban motivados por la pobreza sin jamás regresar. El señor don Rodríguez siempre había sido **tlachiquero** y tenía un

acocote por mesa de comedor. Tenía las dos patas más cerca de la otra vida que de esta, pero nunca llegaba porque nadie moría en Zapote.

Hacía tanto tiempo que vivía en Zapote que no conocía a nadie más viejo que yo. Cada vez que caminaba tenía dolor de **chonteca** y me pesaban los pies y los ojos. Me costaba respirar y pensar. Todo iba lento a mi alrededor o yo era lento. La mamá y el papá ya habían completado su proceso hace mucho tiempo. Nadie pensaba que dejar la vejez para convertirse en un **chavito** de pañales podía ser real. Hasta que me tocó vivirlo con mis padres. Tal vez, no pasa nada. Al fin y al cabo a las personas se les saca a pasear y se les cambia los pañales de infante y de viejo. La mamá empezó a tener más movilidad y le dio por levantarse de la mecedora y salir a correr. Al volver tenía las rodillas llenas de fango y había disminuido en peso y en altura. Pensaba que estaba soñando hasta que el papá regresó al útero materno.

4.2. LEER LOS CLÁSICOS ESPAÑOLES

Esta la asignatura está ofertada como optativa en el módulo del Minor en el grado de Estudios Hispánicos de la Universitat de València. Durante el curso académico de 2024-2025 se propuso al alumnado una tarea obligatoria, cuya puntuación máxima alcanzaba el valor de 1 punto, que consistió en la creación de un texto poético breve en alguna de las formas métricas más habituales en la poesía de los Siglos de Oro españoles. El objetivo de esta tarea era contribuir a que el alumnado asimilase más fácilmente los contenidos estudiados en clase y se enfrentase directamente a aspectos fundamentales de la poesía clásica hispana: el cómputo silábico del verso, el ritmo, la rima, la estrofa, pero también la recurrencia de ciertos tópicos literarios, como *carpe diem*, *tempus fugit*, *donna angelicata*, *beatus ille*, *locus amoenus*, *ab ipso ferro*, *vanitas vanitatum*, *memento mori* y *aurea mediocritas*. La composición debía ir acompañada, además, de una breve descripción en la que cada estudiante explicase el tópico, la forma estrófica y los recursos que había escogido, de tal manera que se pudiese comprobar que, efectivamente, sabía vincular cada término a su concepto.

Esta práctica resultó de interés al estudiantado: 72 de 82 alumnos entregaron la tarea. Además, en la encuesta de valoración que tuvieron

que completar al final, la puntuación fue bastante alta y los comentarios muy positivos. De manera general, se observa que el alumnado tiene preferencia por el soneto. Solo en 2 ocasiones compusieron liras, en 3 octava real, en 2 el romance, y en 2 los tercetos encadenados. En casos excepcionales, el texto compuesto no responde a ninguna fórmula métrica establecida. Por otra parte, en cuanto al tópico, también es muy pronunciada la presencia del *carpe diem*. Por último, en la evaluación de los trabajos, se ha otorgado prioridad al criterio académico, aunque el criterio artístico también ha sido tenido en cuenta y valorado positivamente. Es decir, se ha calificado con la mejor puntuación aquellos textos que cumplían la fórmula métrica al mismo tiempo que se han valorado positivamente aquellos que demostraban talento creativo a pesar de no lograr íntegramente la estructura formal de la estrofa elegida. A continuación, se transcriben dos ejemplos de composiciones realizadas por los estudiantes:

Ejemplo III:

SONETO

No haya más voluntad que la del lirio. A
Su semilla, pequeña negra gota, B
de mi tierra es la dueña cuando brota B
e inunda en su belleza mi delirio. A
Ya el mundo no será ningún martirio, A
su luz mantiene lejos la derrota, B
al ver que el claro día no se agota B
si es ella quien lo prende como un cirio. A
Así que antes que al Tiempo usted encuentre C
encuentre usted también su propio brote. D
Encuentre su semilla que, aunque oscura, E
lo alumbre con la lumbré que lo centre. C
Pues ya llega el mañana con su azote, D
pues solo la hermosura es lo que cura. E

Ejemplo IV:

TERCETOS ENCADENADOS

El tiempo avanza, nunca se detiene, (A)
corriendo sin mirar, desenfrenado, (hipérbole) (B)
dejando atrás lo poco que sostiene. (A)
El rostro que era ayer tan admirado, (B)
se arruga sin aviso, se marchita, (C)
y el cuerpo pierde el brillo que ha mostrado. (B)
La flor, que en primavera resucita, (C)
no escapa de su suerte inevitable, (D)
pues todo lo que nace se marchita. (C)
Sin pausa, sin consuelo, implacable, (asíndeton) (D)
el tiempo borra huellas y memoria, (E)
y ahoga con su mano inexorable. (D)
La muerte, que nos mira con su euforia, (E)
nos cubre con su manto, triste y frío, (F)
sellando nuestro fin en su victoria. (E)

4.4. FONÉTICA Y FONOLOGÍA ESPAÑOLAS

Fonética y Fonología Españolas es una asignatura obligatoria del primer curso del Grado en Estudios Hispánicos de la Universitat de València. Durante el desarrollo del tema “fonética articulatoria” se introdujo al alumno/a en la técnica del simbolismo fonético, con el objetivo de que ellos mismos acabaran redactando un texto con esta técnica, teniendo en cuenta los grupos de sonidos del español clasificados según sus rasgos articulatorios. La actividad era de carácter voluntario y la presentaron 34 alumnos/as de 54 matriculados. La actividad estaba planificada para realizarla presencialmente en clase, pero, por motivos de la DANA en Valencia de finales de octubre de 2024, tuvo que adaptarse a un formato digital.

Durante la primera fase, se presentó a los estudiantes varios ejemplos de textos creados a través de la técnica del simbolismo fonético: un fragmento de la Égloga III de Garcilaso de la Vega en el que hay un uso

reiterado de la fricativa apicoalveolar sorda (“en el silencio solo se ’scuchaba / un susurro de abejas que sonaba”), la “Canción del pirata” de Espronceda, en el que abunda el uso de oclusivas bilabiales, y un texto en prosa, el primer párrafo de *El señor presidente*, de Miguel Ángel Asturias, en el que aparecen un gran número de líquidas laterales y vibrantes alveolares (“Alumbra, lumbré de alumbra, Luzbel de piedralumbra sobre la podredumbre”). Varios voluntarios/as leyeron estos textos en voz alta de forma previa a la explicación del recurso. Más tarde, se pidió a todo el grupo la creación de un texto propio mediante el uso de esta técnica. Se especificaba a los/las estudiantes que debían escoger un grupo de sonidos según sus rasgos fonéticos, encontrar una conexión simbólica con una temática y desarrollarla a lo largo de un texto breve. Además, debían adjuntar una explicación de la elección de ese grupo de sonidos y explicitar la conexión entre su articulación y la temática escogida en su texto. A continuación, mostramos un ejemplo de una de las composiciones realizadas por los alumnos y el comentario final:

Ejemplo VII:

Texto	Comentario
Silencio, suenan todos sus aspectos excepto el silencio. Están silbando, pacíficas en soledad desgarradora y enfría la senda y sueña que enfría las llamas de un tal incendio, sordo y zurdido, solemne, intranquilo. Silencio, el viento se atranca helado. Silba en sueños, sosiega los árboles, plantas, siente los ríos, siente el inaudito dolor del fuego viviente segando el suelo en el que yace dormido; sustentado en las cenizas cansadas. Silencio, da un suspiro sofocado; sintiendo el arco quemado aún sentado sobre las cenizas de siembra. Han sido sopladas, ofendidas por la brisa helada e impaciente, que silba, despacio, y aviva las necias llamas que ella no ha consumido. Silbido, silba y rompe el agudo silencio frío. Ha sido interrumpido por esa impaciente brisa. Chirría.	Para la creación del efecto del simbolismo fonético en el texto se han empleado, sobre todo, sonidos fricativos alveolares sordos ([s]) y sonidos fricativos interdentes sordos ([θ]). Gracias a sus características, se provoca en el momento de la pronunciación que el aire escape de la cavidad bucal simulando un leve silbido; el silbido de la fría y desgarradora brisa.

4.5. SINTAXIS ESPAÑOLA

El proyecto también se llevó a cabo en la asignatura Sintaxis Española de segundo del Grado en Estudios Hispánicos de la Universitat de

València, que en el curso 2024-2025 contaba con 111 matriculados. La actividad propuesta estaba destinada a desarrollar las competencias de los alumnos/as en la conformación de textos con oraciones subordinadas o interordinadas. En una primera fase, los alumnos, por grupos, debían crear un texto breve de cuatro oraciones con diferentes indicaciones sintácticas, como las siguientes:

Elabore un texto de cuatro oraciones y manteniendo la coherencia y cohesión textual. Debe haber una oración que cumpla cada una de estas condiciones:

1. Una oración consecutiva de ponderación (no ilativa).
2. Una oración comparativa que contenga dos primeros y dos segundos términos de la comparación (dos en cada parte de la comparativa).
3. Una oración que contenga una oración adverbial de modo que contenga a su vez una oración subordinada de lugar, que contenga a su vez una oración subordinada de tiempo.
4. Una oración que contenga una cláusula concesiva y otra condicional.

Con este ejercicio, se conseguía que los/las estudiantes reflexionaran sobre los diferentes tipos de subordinadas, sobre la jerarquización sintáctica y la recursividad. En una segunda fase, el profesor/a seleccionaba algunos de los textos creados para introducirlos en una práctica de análisis sintáctico que formaba parte de la evaluación. La primera fase de la actividad se desarrolló de manera virtual debido a la DANA que azotó Valencia a finales de octubre de 2024, pero la segunda parte pudo desarrollarse presencialmente. En el ejemplo VIII y el ejemplo IX podemos ver algunos de los textos realizados:

Ejemplo VIII:

Aquella noche hacía tanto frío que sentían que se congelarían en la cabaña. Juan y Lourdes estaban tan frustrados y soñolientos como María y Álvaro se hallaban hambrientos. A las diez y media, Juan encendió el fuego tal y como le habían enseñado donde vivió con su padre cuando era niño. Aunque habían preparado su estancia con ahínco, si se hubieran quedado en sus casas estarían mejor.

Ejemplo IX:

Viví tantos momentos navideños en mi infancia que podría recordarlos durante horas. Yo me lo pasaba mejor en navidades que cualquiera en todo el verano. La manera como me entretenía era ir corriendo al lugar donde nos encontrábamos los vecinos del pueblo cuando sonasen las campanas de la iglesia. Aunque al empezar diciembre nunca quería ir, me habría perdido grandes momentos si no lo hubiera hecho.

Ejemplo X:

Marta era de un pesado que sus compañeros siempre la evitaban (1). Sin embargo, una chica de su clase, Mireia, decidió acercarse a ella y hablarle de su colección de patos de goma. Desde ese momento muchas otras personas de clase también se animaron a hablar con ella. **Ahora Marta tiene tantos amigos como Mireia patitos. (2)** En el instituto prepararon una fiesta tal y como el año anterior donde siempre se celebraba, al lado de la pista de fútbol, apenas acababa el curso. **(3)** Si Marta va a la fiesta, aunque no vaya Mireia, tendrá con quien bailar. **(4)**

4.6. MORFOLOGÍA ESPAÑOLA

La asignatura Morfología Española es otra de primero del Grado en Estudios Hispánicos de la Universitat de València. Tiene lugar en el segundo cuatrimestre y la programación se distribuye entre un tema introductorio en el que se explica qué es la morfología, sus tipos y sus unidades básicas, y el resto de los temas dedicados cada uno de ellos a una categoría de palabras del español (el sustantivo, el verbo, el artículo, el adjetivo, el adverbio...). La aplicación docente sobre escritura creativa se desarrolló al finalizar el primer tema para profundizar sobre la morfología derivativa y los procedimientos de lexicogénesis o formación de palabras. Esta actividad se desarrolló como una de las prácticas obligatorias de la asignatura que iba a evaluación. En ella participaron los dos grupos de la asignatura, con un total 104 alumnos/as matriculados.

La primera parte de la actividad consistía en que los alumnos profundizaran en el uso literario de los recursos morfológicos de lexicogénesis a través del análisis de diversos fragmentos de obras que aprovechan el

recurso de la jitanjáfora, muy común en diversos autores hispanoamericanos. Se pidió a los/las estudiantes que leyeran los textos seleccionados por los profesores/as (un fragmento del cuento “La inmiscusión te-rrupta” de la obra *Último round*, el capítulo 68 de *Rayuela*, ambos de Cortázar y un segmento del Canto VII de *Altazor* de Vicente Huidobro) y hacer un análisis de algunas de las palabras de invención propia de los autores (“hidromurias”, “melgar”, “monluztrella”...). Se les puso un modelo de análisis para que pudieran reproducirlo en el análisis morfológico de otras palabras:

Espejunaban

Verbo denominal compuesto por cinco morfemas: un lexema (*espej-*, base léxica *espejo*), el morfema derivativo *-un(ar)*, la vocal temática *a*, el morfema flexivo *-ba-* (pretérito imperfecto de indicativo) y el morfema flexivo *-n* (tercera persona del plural). Se conforma por una derivación del sustantivo “espejo” en verbo a través de un proceso de sufixación con el morfema *-unar*.

En una segunda fase, los alumnos/as en clase y, por grupos, debían componer un texto propio con diversos recursos morfológicos de creación léxica como los vistos en la fase anterior. Algunos de ellos fueron los que se ven en los ejemplos XI y XII:

Ejemplo XI:

Cuando Ana salió de su **nueviguo** trabajo, la vida empezó a sonreírle. Su jefa le había despedido sin motivo y ahora pretendía disfrutar su nueva vida sola. Empezó fijándose en las cosas que le rodeaban. Los **cantájaros** sonaban solo para ella, los **giraluces** estaban siempre en verde, y las **doloñoras** ahora le sonreían. Se sentía imparable, y fijándose en el suelo, encontró dos **chelinantes**. Cuando llegó a su piso, **jugateó** con Temuna, **favoñameó** sus macarrones de la abuela y luego **siestó** durante tres horas. Cuando se **despervantó**, el **solpadentro** inundaba su ventana, y agradeció a su **chamamama** por las nuevas oportunidades.

Ejemplo XII:

¿Será la clave salir de tu **conforzona**?

Si tú no has podido cambiar la situación, debe de ser porque no has salido todavía de tu **conforzona**. De esa estabilidad laboral que anhelas, te alejas por tu **taurería** de no hacer algo diferente a lo que **diafacías** hasta ahora.

Espero, además, que estar viviendo en «Bichita» no te **caiguifique**, como les sucede a varios de tus vecinos, en un estado de **negliabandono** y, más aún, que no te acabes convirtiendo en un **cordivacuo motivocarente**.

Así pues, **apróntate e imperfecciónate**, **minusdedicándole** tiempo a esas acciones **comenergías** que harán que todo siga igual.

5. DISCUSIÓN

En términos generales, la propuesta de innovación cumplió con los seis objetivos generales propuestos: (1) se mejoró la capacidad de lectura y comprensión de los aspectos instrumentales y temáticos de las obras estudiadas en las diferentes asignaturas, (2) las habilidades de redacción de los alumnos mejoraron al someterlos a técnicas complejas de escritura basadas en la explotación de aspectos gramaticales, (3) la práctica ayudó al alumnado a reforzar la adquisición de los contenidos de las asignaturas, (4 y 5) se ayudó a estimular el potencial creativo del alumno/a mediante la producción de sus propios textos y se le instó a evaluar críticamente los recursos empleados en su redacción, y (6) se establecieron puentes entre los contenidos de las asignaturas de lengua y literatura, ya que en las primeras se partió de obras literarias y en las segundas se puso en valor el aprendizaje de los modos de elaboración y los mecanismos formales que conforman la producción artística de un texto.

Las encuestas de autoevaluación recogidas tras las sesiones de escritura creativa nos ofrecen también algunos datos del grado de aceptación del proyecto por parte de los alumnos/as implicados y ayudan a confirmar los resultados. Se recogieron un total de 226 encuestas en las asignaturas de lengua y 66 en las de literatura. Como se observa en los siguientes gráficos, tanto en las asignaturas de literatura (Gráfico 5.1) como en las de lengua (Gráfico 5.2), en las cinco cuestiones valoradas (§ 3.2) suele haber un alto grado de aceptación de los estudiantes, con una mayoría de valoraciones entre el 4 (de acuerdo) y el 5 (muy de acuerdo) en la escala Likert.

GRÁFICO 5.1. Resultados encuestas asignaturas de literatura por género

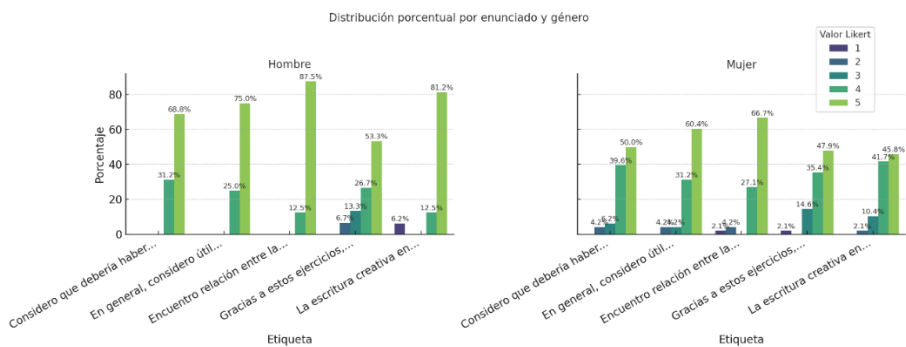
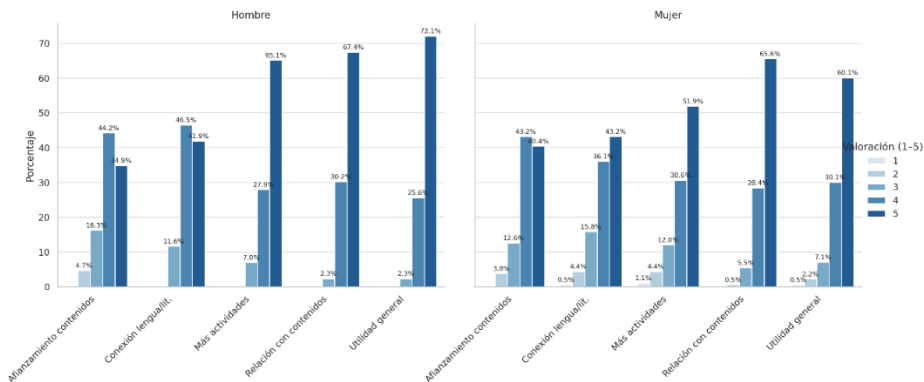


GRÁFICO 5.2. Resultados encuestas asignaturas de lengua por género

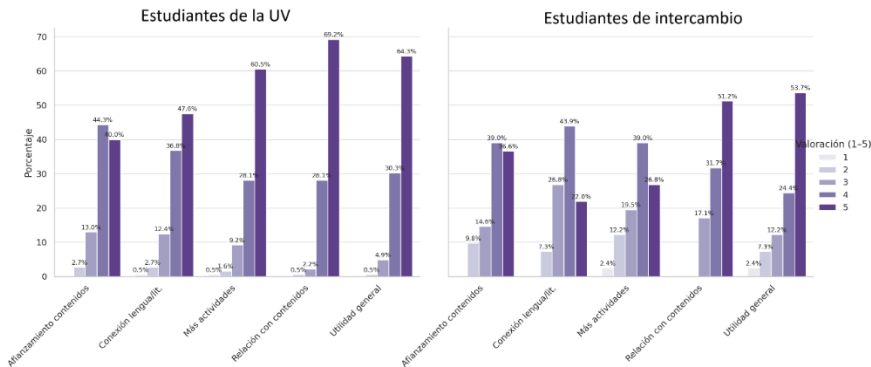


No se observan, por otro lado, diferencias significativas de las respuestas entre hombres y mujeres. Los estudiantes hombres parecen que tuvieron, por lo general, un grado algo mayor de aceptación de este tipo de actividades que las estudiantes mujeres. Si observamos, por ejemplo, el enunciado sobre la utilidad general de estas actividades, un 72,1 % de hombres estaba “muy de acuerdo” con las asignaturas de lengua y un 75 % con las de literatura, mientras que, en esta misma valoración, encontramos un 60,1 % de mujeres con las asignaturas de lengua y un 60,4 % en la de literatura. A pesar de haber más de un 10 % de diferencia entre un género y otro, las mujeres siguen siendo mayoritarias en las carreras de humanidades y, por tanto, al constituir una muestra

mayor, los resultados generales suelen ser más moderados. Así pues, las diferencias entre géneros parecen ser poco significativas.

Una mayor diferencia la percibimos si tenemos en cuenta la procedencia de los/las estudiantes. Los estudiantes de intercambio, por lo general, ofrecían valoraciones más bajas a los distintos enunciados de la encuesta, principalmente en las asignaturas de lengua (Gráfico 5.3):

GRÁFICO 5.3. Resultados encuestas asignaturas de lengua por procedencia del alumno/a



Como se observa en los gráficos, los/las estudiantes de intercambio valoran de forma más moderada los diferentes aspectos de la actividad y en pocas ocasiones el acuerdo total pasa de un 50 % en las respuestas. En los comentarios libres de estos/as estudiantes, suelen mencionar la dificultad que entraña este tipo de actividades y las barreras idiomáticas que son difíciles de franquear para componer cualquiera de los textos expuestos. Sin embargo, sus valoraciones tampoco son negativas (pocas puntuaciones de 1 o 2, muy en desacuerdo y en desacuerdo, pasan del 10 % de respuestas). Con estos resultados, puede interpretarse que reconocen la utilidad de estas actividades, pero el grado de dificultad por las diferencias idiomáticas impide una total asimilación de las habilidades que se pretenden desarrollar.

6. CONCLUSIONES

Creemos que el desarrollo del proyecto de innovación docente que hemos mostrado a lo largo de las páginas nos ha permitido constatar

la utilidad de la escritura creativa como herramienta didáctica en la enseñanza superior, no solo para las asignaturas centradas en la literatura, sino también aquellas basadas en conocimientos lingüísticos. La originalidad de los textos creados, las exitosas aplicaciones de las diferentes técnicas de redacción aplicadas y los resultados tan positivos de las encuestas corroboran el alto grado de aceptación de esta metodología por parte de los/las estudiantes. Además, con el uso de materiales literarios en las asignaturas de lengua y las reflexiones lingüísticas en las de literatura, se hace posible establecer puentes entre los dos grandes ámbitos de las carreras filológicas y potenciar una formación integral del alumnado. Finalmente, también creemos que este tipo de actividades, corroborando lo dicho por estudios previos sobre aplicaciones didácticas de escritura creativa, pone directamente al alumno/a en el centro de su propio proceso de aprendizaje y le ayuda a ser más crítico con los contenidos de las materias. El hecho de dejar de ser un mero analista y pasar a ser un creador permite una mejor asimilación de las competencias y contenidos de su especialidad, y a reflexionar activamente, en un uso práctico, sobre ellos. Las fases planteadas en la implementación de las actividades permiten guiar al alumno/a para dar este paso desde el análisis a la creación.

En cualquier caso, pensamos que este proyecto supone un primer escalón en el desarrollo de un sistema didáctico más elaborado basado en la escritura, y que pueda aplicarse a más asignaturas o titulaciones distintas. Es necesaria, además, un mayor desarrollo de la última fase de la implementación, “compartir y colaborar”, que muchas veces queda relegada a un segundo plano por la falta de tiempo en las programaciones o por las reticencias de los/las estudiantes a ceder sus propias creaciones a los compañeros y compañeras para que trabajen con ellos. Sin embargo, defendemos que su implementación a lo largo del curso académico 2024-2025 ha dado unos resultados excelentes que incentivan su aplicación continuada en los estudios superiores y su perfeccionamiento a lo largo del tiempo.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Vicerrectorado de Formación Permanente. Transformación Docente y Ocupación de la Universitat de València la financiación del proyecto “La escritura creativa como herramienta de innovación docente en la enseñanza universitaria de lengua y literatura” (PIEE 2024-2025. 3324885) dirigido por los profesores Carmen Medina Puerta y Víctor Pérez Béjar, que ha permitido la publicación de este trabajo. Asimismo, esta publicación se enmarca dentro del proyecto de I+ D+ i Las relaciones en la construcción del discurso: un enfoque multidimensional (PID2021- 122115NB- I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación, y Universidades (MICIU/ AEI/ 10.13039/ 501100011033/) y “FEDER, UE”.

8. REFERENCIAS

- Asturias, M. Á. (1997). *Señor presidente*. Ed. Alejandro Lanöel-D'Aussenac. Madrid: Cátedra.
- Borja Gómez, F. (2016). “Escritura creativa en el aula de ELE”. En E. Sainz, I. Solís García, F. del Barrio de la Rosa e I. Arroyo Hernández (eds.), *Geométrica explosión: estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*, Edizioni Ca' Foscari.
- Cortázar, J. (1974). *Último round*. Madrid: Siglo XXI.
- Cortázar, J. (1993). *Rayuela*. Ed. Andrés Amorós. Madrid: Cátedra.
- Espinoza-Vera, M. (2009). “La escritura creativa en la clase de E/LE”. En: Barrientos, Agustín (ed.). Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), vol. 2. Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE, 2008, pp. 959-968.
- Espronceda, J. de (1942). *Poesías*. Ed. de Juan Lacomba. Madrid: Ed. Tipografía moderna.
- Garcés de Los Fayos Ruiz, E. J., Peinado Portero, A., Hernández Arranz, C., & Corbalán Berná, F. J. (2023). “La creatividad literaria como opción de crecimiento personal en estudiantes universitarios”. *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris*, 28, 37–56.
<https://doi.org/10.7203/qdfed.28.26573>
- Garro, E. (1967). *La semana de colores*. Ciudad de México: Porrúa.
- Huidobro, V. (1981). *Altazor; Temblor de cielo*. Ed. de René de Costa. Madrid: Cátedra.

- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Cerrada Ortega, C. (2014). *La literatura creativa en el ámbito universitario: Taller de narrativa*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Olivera, J. y Cano Reyes, J. (2021). “La escritura creativa como experiencia innovadora en la enseñanza de la literatura hispanoamericana”. En M. del C. Romero García, O. Buzón-García (eds.), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas*, Madrid: Dykinson, pp. 1819-1842.
- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J. y García-Jiménez, J. (2020). “Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (Explorar, Crear y Ofrecer)”. *Formación Universitaria*, 13(3), 157-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>
- Mora Gutiérrez, J. P. (2020). “Aprendizaje Basado en Retos en Lingüística, asignatura de primero del Grado de Filología Hispánica”. En Navarro Medina, E. y Porlán Ariza, R. *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Editorial Universidad de Sevilla, 1402-1428. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.061>
- Pérez Béjar, V., Julián Mariscal, O., Brenes Peña, E., Perea Siller, F. J. (2022). “Implementación de las competencias propias de la escritura académica en la universidad”. En María Valero Redondo, María Tabuenca Bengoa, Cecilio Molina Hernández (coords.) *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho*. Madrid: Dykinson, 134-154.
- Pozo-Sánchez, B. y Haba-Osca, J. (2023). “La escritura creativa en las aulas de educación superior: nuevos escenarios de aprendizaje”. *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris*, XXVIII: 9-20.
- Razzouk, R., y Shute, V. (2012). “What Is Design Thinking and Why Is It Important?”. *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rulfo, J. (2020). *Pedro Páramo*. Ed. de José Carlos González Boixo. Madrid: Cátedra.
- Salas Díaz, M. (2008). “Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE” [en red]. *Ogigia: revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, pp. 47-58.
- Vega, G. de. (1983). *Poesías castellanas completas*. Ed. Elías L. Rivers. Madrid: Castalia.

LA ESCRITURA CREATIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS EN LA UNIVERSIDAD: LA SUBORDINACIÓN ADVERBIAL

NOELIA RUANO PIQUERAS
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La escritura creativa es una disciplina transversal con más de un siglo de desarrollo y amplia presencia internacional. Se aplica en contextos diversos, desde la práctica y la enseñanza literaria hasta ámbitos como la publicidad, la innovación o la educación en lectoescritura, gracias a su facilidad de implementación y resultados inmediatos. En un contexto donde la creatividad es una prioridad en agendas educativas y profesionales, impulsar su desarrollo, especialmente en su dimensión artística y literaria, resulta clave. No obstante, en España sigue siendo una disciplina joven, con escasa sistematización metodológica y sin un corpus teórico consolidado, lo que requiere integrar los avances actuales en teoría y cognición para su pleno desarrollo (Mora y Peinado, 2022).

Arbona Abascal (2020) señala que el concepto de escritura creativa hace referencia a una disciplina que combina el estudio de los textos literarios con la práctica activa de la escritura, integrando reflexión teórica y ejercitación. Esta propuesta recupera elementos de la antigua retórica, especialmente presentes en la tradición de los estudios ingleses. Tal y como sucede en otras artes como la danza, la pintura o la música, el dominio en escritura se adquiere a través de la práctica constante: nadie nace experto, sino que se forma mediante un proceso gradual que va desde la iniciación hasta niveles de maestría (Ericsson, 2007; Dreyfus & Dreyfus, 2005). Además, la escritura creativa puede adquirir

un enfoque funcional al ser aplicada en contextos como la enseñanza de lenguas, la divulgación científica o incluso con fines terapéuticos.

Asimismo, a diferencia de otras disciplinas artísticas —donde existe una clara distinción entre los enfoques prácticos y los teóricos o historiográficos—, la escritura creativa aún carece de un reconocimiento legal y académico consolidado. Mientras es posible cursar estudios formales en artes plásticas, música, danza o cine, no ocurre lo mismo con la formación en escritura creativa, lo que implica también cuenta la falta de legitimación de su enseñanza. Como resultado, se excluye institucionalmente un espacio dedicado al aprendizaje de esta práctica artística (Alonso, 2008).

1.1. LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA

La escritura creativa se ha consolidado como herramienta pedagógica valiosa en el contexto universitario, no solo para potenciar la imaginación, el pensamiento crítico y la capacidad expresiva del estudiantado, sino también como estrategia de enseñanza activa. Su implementación trasciende la mera producción literaria, de tal manera que integra procesos de reflexión, debate y experimentación con el lenguaje (Pozo Sánchez y Haba Osca, 2023).

Este enfoque ha ganado progresiva relevancia en el ámbito de la educación superior, y se ha extendido a diversas disciplinas y universidades, tanto nacionales como internacionales. La creciente presencia de la escritura creativa en los entornos académicos responde a una transformación más amplia iniciada con la Declaración de Bolonia, que impulsó un modelo de universidad centrado en el aprendizaje activo, la innovación metodológica y la formación integral del estudiante.

Al respecto, Peinado (2020) indica que no es casual que la enseñanza de la escritura creativa en España haya comenzado en las Facultades de Comunicación, donde coinciden el interés por la creatividad y la necesidad de adaptar los estudios literarios a estudiantes más enfocados en escribir que en la literatura como objeto académico. Este espacio liminal favorece enfoques docentes interdisciplinares, capaces de superar la fragmentación del saber que ha relegado lo literario a las Facultades de Filología.

Sin embargo, este proceso podría ser el punto de partida para transformar las filologías hacia una formación más amplia e integradora.

Según Myers (2006), la escritura comenzó a enseñarse en las universidades estadounidenses hacia 1880 como un experimento pedagógico que buscaba renovar los estudios literarios, entendidos no como una ciencia objetiva, sino como una experiencia formativa. Así, la escritura creativa debe articular siempre teoría y práctica. En Estados Unidos, su consolidación académica se apoyó en corrientes como el trascendentalismo, el humanismo y la pedagogía progresista. (Peinado Elliot, 2020).

En este contexto, integrar la escritura creativa en el aula universitaria no solo enriquece el proceso formativo, sino que también fortalece competencias transversales esenciales —como la comunicación, la colaboración y la creatividad—, al tiempo que ofrece un espacio para explorar nuevas perspectivas y cuestionar visiones establecidas del mundo.

1.2. DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LA SUBORDINACIÓN ADVERBIAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La enseñanza de la subordinación adverbial ha sido tradicionalmente un reto en la didáctica de la sintaxis. Una dificultad importante proviene de la complejidad lingüística inherente a las estructuras adverbiales, ya que la variabilidad sintáctica y semántica que presentan dichas estructuras pueden resultar difíciles de comprender para los estudiantes (Bosque y Demonte, 1999). Esta complejidad requiere gestionar eficazmente la carga cognitiva para evitar que el estudiantado se sienta abrumado, ya que el docente debe desglosar la información compleja y proporcionar estructuras que apoyen el aprendizaje. Además, la elección de los métodos de enseñanza de la gramática puede influir en gran medida en los resultados de los estudiantes; diferentes enfoques, como la instrucción explícita e implícita, pueden generar diferentes niveles de comprensión.

Al respecto, los manuales suelen ofrecer ejemplos poco naturales mientras que en la oralidad se emplean formas simplificadas, lo que proporciona una falta de correspondencia entre la gramática normativa y el uso real de la lengua. En este sentido, tal y como señala Briz (2008), los estudiantes aprenden la gramática de manera descontextualizada, de

manera que los métodos de evaluación suelen centrarse en el análisis gramatical tradicional, sin fomentar la producción activa de textos donde los estudiantes puedan experimentar con la subordinación desde un enfoque creativo o comunicativo. Esta crítica ha sido sostenida también por autores como Cassany (1995), quien advierte que una enseñanza exclusivamente normativa contribuye a una visión estática y alejada del uso real del lenguaje.

Otro aspecto importante es que los conocimientos previos de gramática de los estudiantes influyen significativamente en su capacidad para aprender nuevos conceptos, lo que pone de relieve la importancia de evaluar y aprovechar los conocimientos existentes.

Ante este panorama, resulta necesario repensar las metodologías aplicadas a la enseñanza de la sintaxis en educación superior, incorporando enfoques más dinámicos, significativos e integradores, como el uso de la escritura creativa, que permiten explorar la subordinación adverbial desde la práctica, el contexto y la reflexión crítica.

1.2.1. La subordinación adverbial: definición, funciones y tipología

La subordinación adverbial constituye una de las áreas más complejas y debatidas dentro del estudio sintáctico del español, tanto en su dimensión descriptiva como en la clasificatoria. Este tipo de subordinación hace referencia a estructuras que dependen de una oración principal y que desempeñan una función similar a la del adverbio, al aportar información circunstancial sobre la acción verbal (como tiempo, modo, causa, finalidad, condición o concesión).

Desde principios del siglo XX, se ha puesto de manifiesto la dificultad de delimitar con precisión este fenómeno. Cejador (1905) ya señalaba que estas oraciones “completan al predicado declarando sus circunstancias de causa, espacio, tiempo, modo [...]”, apuntando a su papel como modificadores del verbo principal. En esta línea, su carácter adverbial deriva de su semejanza funcional con el adverbio oracional, en particular con la función de circunstante o aditamento. Sin embargo, dicha función resulta especialmente problemática desde una perspectiva teórica. Como advierten Bosque y Demonte (1999: 3553), “la noción de

circunstante es una de las más controvertidas y menos definidas de la teoría sintáctica, especialmente cuando se aplica a estructuras oracionales complejas”.

En este contexto, la subordinación adverbial se enfrenta a dos dificultades fundamentales: por un lado, la ambigüedad de la función que desempeña; por otro, la insuficiencia de un enfoque meramente estructural para capturar su comportamiento real en el discurso. Gili Gaya (1970) y Bosque y Demonte (1999) coinciden en que la forma gramatical de estas oraciones no basta para explicar su interpretación, la cual depende también de factores semánticos, contextuales e incluso prosódicos. Como ilustra Bosque (1999: 3561), una misma oración introducida por *aunque* puede leerse como concesiva o adversativa en función de la entonación, lo que evidencia cómo “la entonación puede modificar el valor semántico de una oración subordinada, desplazando su función comunicativa sin alterar su forma gramatical”.

Pese a esta complejidad, la enseñanza tradicional de la gramática ha perpetuado un enfoque simplificado, con clasificaciones cerradas basadas en nexos fijos (porque, cuando, aunque, etc.) y valores unívocos. Según Gili Gaya (1970: 189), “el estudio escolar de las oraciones subordinadas adverbiales se limita a fórmulas fijas, sin dar cuenta de la diversidad funcional y del papel del contexto en su interpretación”. Esta reducción pedagógica ha invisibilizado las múltiples dimensiones que intervienen en la comprensión real del fenómeno y ha generado una visión parcial e incompleta de la subordinación adverbial.

En cuanto a su tipología, la tradición gramatical distingue entre subordinadas adverbiales propias (las de lugar, tiempo y modo) e impropias (las causales, finales, consecutivas, condicionales, concesivas y comparativas). Gili Gaya (1970) justifica esta distinción señalando que las primeras pueden ser reemplazadas por un adverbio simple (como aquí, ayer, así), lo que confirma su naturaleza funcional directa como circunstantes del verbo. En cambio, las adverbiales impropias presentan una relación mucho más compleja con la oración principal, lo que las aleja de una verdadera equivalencia con el adverbio.

Autores como Rojo (1978) y, especialmente, Narbona (1983, 1985, 1989, 1990) han desarrollado un enfoque alternativo que cuestiona la homogeneidad de la categoría “adverbial”. Para estos investigadores, las adverbiales impropias deben entenderse como estructuras de “bipolaridad sintáctica”, es decir, como configuraciones en las que la oración subordinada no actúa como un mero complemento del verbo principal, sino que establece una relación dialógica y funcional con la oración matriz. Narbona (1989: 74) insiste en que “el análisis de los nexos conectivos no agota la descripción de estas relaciones; es necesario considerar otros factores como la curva entonativa, la inflexión melódica y el acento focal”.

Esta bipolaridad se manifiesta de forma especialmente clara en el discurso oral espontáneo, donde la organización sintáctica tiende a ser más flexible. En estos contextos, las subordinadas impropias funcionan como recursos expresivos que intensifican la carga comunicativa del enunciado, permitiendo al hablante articular mejor sus intenciones, modular la información o estructurar el discurso. Como resume Narbona (1990), este fenómeno genera una sintaxis “menos trabada”, pero más intencional y comunicativa.

En consecuencia, la clasificación tradicional de las subordinadas adverbiales necesita ser revisada e integrada en un marco más pragmático y discursivo. La distinción entre subordinadas propias e impropias no es una cuestión meramente terminológica, sino que refleja diferencias profundas en cuanto a estructura, función y dependencia del contexto. Mientras que las subordinadas propias suelen integrarse de manera previsible en la estructura del predicado, las impropias requieren una interpretación más amplia que tenga en cuenta la prosodia, el ritmo, la modalidad y la intención del hablante. Así, una aproximación comprensiva al estudio de la subordinación adverbial debe trascender el nivel puramente sintáctico para incorporar elementos semánticos, pragmáticos y prosódicos que permitan una descripción más ajustada y efectiva de su funcionamiento real en el lenguaje.

1.2.2. Enfoques didácticos y escritura creativa en la enseñanza de las oraciones subordinadas adverbiales

La enseñanza de la gramática ha experimentado, en las últimas décadas, una evolución significativa desde enfoques tradicionales centrados en la memorización de reglas y el análisis formal, hacia propuestas más funcionales, cognitivas y comunicativas. En este tránsito, el objetivo ha dejado de ser el conocimiento normativo en abstracto para enfocarse en el uso activo y significativo de la lengua en contextos reales. En el caso de las oraciones subordinadas adverbiales, este cambio metodológico se traduce en el paso desde una clasificación estructural aislada hacia su incorporación en prácticas discursivas auténticas.

El enfoque estructuralista, todavía dominante en muchos manuales escolares, prioriza la identificación de nexos subordinantes, la aplicación de reglas gramaticales y el análisis sintáctico. Este modelo ofrece una presentación ordenada y sistemática que facilita la comprensión formal de las subordinadas adverbiales. Gutiérrez Ordóñez (1997) defiende que este enfoque proporciona claridad normativa y una base teórica sólida para el aprendizaje consciente de la gramática. Sin embargo, su limitación principal reside en el carácter descontextualizado de los contenidos, lo que puede conducir a aprendizajes mecánicos y poco significativos.

En contraste, los enfoques comunicativos, por tareas, cognitivo e interactivo ofrecen alternativas más dinámicas y centradas en el uso real del lenguaje. El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas promueven la integración de la gramática en actividades con propósito comunicativo, donde las subordinadas adverbiales se trabajan en contextos discursivos como narraciones, instrucciones, explicaciones o hipótesis. Willis (1996) sostiene que el conocimiento gramatical debe construirse en torno a tareas significativas, mientras que Richards y Rodgers (2014) subrayan la importancia de presentar la gramática como una herramienta de expresión dentro de situaciones sociales concretas.

Desde la perspectiva cognitiva, el aprendizaje gramatical se entiende como un proceso activo que implica observación, reflexión metalingüística y reorganización del conocimiento. En este sentido, Camps (2003) propone que la enseñanza de la gramática debe facilitar que el alumnado descubra cómo se articula el significado en la lengua. A esta

visión se suma el enfoque interactivo, que incorpora una dimensión social y colaborativa del aprendizaje. Escandell (2005: 88) afirma que “la gramática se interioriza mejor cuando es objeto de discusión, contraste y negociación de significados”, destacando el valor del diálogo en el desarrollo del conocimiento lingüístico.

En este marco, la escritura creativa se presenta como una herramienta pedagógica potente para enseñar la sintaxis —y, en particular, las subordinadas adverbiales— desde una perspectiva más activa, funcional y contextualizada. Este tipo de producción textual no solo favorece la expresión artística, sino que también promueve la toma de decisiones lingüísticas conscientes, fomenta la coherencia textual y estimula la reflexión metalingüística. Al enfrentarse al reto de escribir de forma creativa, el alumnado debe seleccionar estructuras sintácticas que respondan a propósitos comunicativos reales, lo cual genera una apropiación más significativa de los recursos gramaticales.

Incorporar la escritura creativa en el tratamiento didáctico de la sintaxis no implica renunciar al rigor gramatical, sino reformular su enseñanza para hacerla más cercana, motivadora y eficaz. Esta propuesta se alinea con los enfoques actuales que promueven un aprendizaje por tareas, interdisciplinario y centrado en el desarrollo integral del estudiante como usuario competente de la lengua. En este sentido, la escritura creativa permite trabajar las subordinadas adverbiales no como estructuras abstractas, sino como recursos expresivos y comunicativos que articulan la lógica del discurso.

En conclusión, la enseñanza de las oraciones subordinadas adverbiales requiere superar una visión exclusivamente formal para integrarse en una perspectiva didáctica más amplia y funcional. La combinación de enfoques junto con el uso de estrategias como la escritura creativa contribuyen a una aproximación integral que favorece tanto la comprensión profunda como el uso eficaz de estas construcciones en contextos reales de comunicación.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

El propósito central de este trabajo es explorar y proponer una metodología didáctica que utilice la producción de textos por parte del

alumnado como estrategia para enseñar el uso y la comprensión de las oraciones subordinadas adverbiales. Se parte de la premisa de que el empleo activo y significativo de estructuras gramaticales en contextos reales de comunicación favorece una adquisición más profunda y funcional del conocimiento sintáctico.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

Para alcanzar este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en el reconocimiento, comprensión y uso de las subordinadas adverbiales.
- Diseñar una serie de actividades didácticas que integren el enfoque funcional y creativo en el tratamiento de estas estructuras.
- Fomentar el uso consciente y funcional de las subordinadas adverbiales en distintos tipos de texto, con especial atención a la producción escrita.
- Promover una enseñanza contextualizada de la gramática, que vincule los contenidos sintácticos con situaciones comunicativas auténticas y significativas para el alumnado.

3. METODOLOGÍA

La presente propuesta metodológica se enmarca en el contexto de la asignatura Sintaxis Española, impartida en el Grado en Estudios Hispánicos de la Universitat de València. El objetivo principal es analizar la incidencia de la escritura creativa como herramienta didáctica en el proceso de aprendizaje y aplicación de contenidos sintácticos por parte del alumnado universitario.

3.1. RECOGIDA DE DATOS

La muestra está compuesta por un total de 66 estudiantes matriculados en la asignatura, con edades comprendidas entre los 19 y 25 años, y

pertenecientes a ambos sexos. En cuanto al perfil académico, 35 estudiantes no pertenecen a programas de movilidad, mientras que 4 estudiantes participan en programas de intercambio internacional.

Para llevar a cabo el estudio se optó por un enfoque cualitativo basado en el análisis de producciones escritas generadas mediante escritura creativa. Concretamente, se recopilaron 20 textos creativos, elaborados por el alumnado fuera del horario lectivo, como parte de una actividad planificada que tenía como objetivo aplicar contenidos gramaticales —especialmente sintácticos— desde una perspectiva funcional.

Los estudiantes se organizaron en 20 grupos, compuestos por entre una y tres personas, en función de sus preferencias de trabajo colaborativo. Esta organización respondió al interés por fomentar la toma de decisiones lingüísticas en un entorno cooperativo, permitiendo también valorar el componente interactivo en el proceso de construcción textual.

Cada grupo debía redactar un texto de carácter creativo (cuento breve, diálogo, descripción literaria, monólogo, etc.) desde casa, aplicando de forma intencionada estructuras sintácticas trabajadas en clase (especialmente oraciones subordinadas adverbiales). Las instrucciones incluían orientaciones sobre aspectos léxicos, sintácticos y expresivos, pero también otorgaban libertad temática para favorecer la implicación del alumnado.

3.2. ELABORACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

3.2.1. Fase de exploración: leer y aprehender

La primera etapa de la secuencia didáctica se centrará en la fase de exploración, cuyo objetivo principal es preparar al alumnado para el proceso de escritura creativa mediante la lectura y el análisis guiado de textos seleccionados. Esta fase busca proporcionar modelos textuales auténticos que sirvan como referentes concretos para comprender cómo se aplican de forma efectiva distintos recursos gramaticales y estilísticos —en especial las estructuras sintácticas complejas, como las oraciones subordinadas adverbiales— dentro de contextos comunicativos reales y expresivos.

Durante esta fase, los estudiantes leerán diversos fragmentos de textos literarios, narrativos o creativos breves que presenten un uso destacado

de la subordinación, del ritmo sintáctico y de la variación en el orden oracional. A través de actividades de análisis y reflexión conjunta, se trabajará la identificación de estructuras gramaticales relevantes, así como su función expresiva dentro del texto.

La Tabla 1 ilustra el proceso seguido en esta fase de exploración:

TABLA 1. *Muestra de ejercicio para los estudiantes*

Elabora un texto de cuatro oraciones manteniendo la coherencia y cohesión textual. Debe haber una oración que cumpla cada una de estas condiciones:		
Tipo de oración requerida	Ejemplo (Texto 1)	Ejemplo (Texto 2)
1. Oración con subordinada adverbial de modo	María ordenó los documentos tal como su jefe le había enseñado.	Escribía sus versos como el río dibuja sus caminos entre piedras y musgo.
2. Oración con adverbial de tiempo que contiene subordinada de lugar	Cuando terminó la reunión en el edificio donde trabajaba su colega, decidió llamarlo.	Cuando el sol caía tras la colina donde los álamos se inclinaban al viento, su voz se volvía un susurro.
3. Oración con adverbial de lugar que contiene subordinada de modo	Se sentó en el banco donde solía pensar en silencio, como si el ruido del mundo desapareciera.	Caminaba hacia el claro donde danzan las luciérnagas, como si el mundo esperara en silencio su llegada.
4. Oración con adverbial de modo que contiene subordinada de lugar y dentro de ella subordinada de tiempo	Actuó como le habían indicado en el curso que se dicta en el aula donde, cada miércoles, los estudiantes revisan sus apuntes.	Soñaba como los árboles en el bosque donde, mientras la luna se alza, las hojas murmuraban historias antiguas.

Este enfoque no solo facilita el acceso al conocimiento gramatical desde un punto de vista aplicado, sino que también fomenta el desarrollo de la conciencia lingüística, ya que el alumnado no solo observa, sino que aprehende cómo la gramática puede contribuir a la construcción del sentido y del estilo.

De este modo, se asegura que los estudiantes dispongan de referentes claros y contextualizados que inspiren sus propias producciones, sirviendo como base para la siguiente fase de la secuencia: la planificación y redacción del texto creativo.

3.2.2. Fase de producción: crear y redactar

En la segunda fase, fase de producción, los propios alumnos y alumnas aplicarán las técnicas de redacción creativa previamente trabajadas durante las sesiones iniciales. A partir de los conocimientos adquiridos, se les propondrá la elaboración de un texto original, donde pongan en práctica los fundamentos teóricos de las oraciones adverbiales propias y otro texto que refleje los conceptos aprendidos sobre las adverbiales impropias. La producción podrá realizarse tanto de manera individual como en grupos reducidos, fomentando así la autonomía, la colaboración y la diversidad de propuestas textuales. Esta etapa tiene como objetivo consolidar los aprendizajes gramaticales a través de la experiencia directa de creación, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre el uso de la lengua en contextos significativos y personales. Las actividades diseñadas para esta segunda fase aparecen ubicadas en las Tablas 2, 3 y 4.

TABLA 2. *Oraciones adverbiales propias. Instrucciones y producciones textuales de la actividad didáctica*

Indicaciones de la actividad	Textos producidos. Grupo 1 y Grupo 2
Elabore un texto de cuatro oraciones, manteniendo la coherencia y cohesión textual. Cada oración debe cumplir una de las siguientes condiciones: 1. Contener una oración subordinada adverbial de modo. 2. Contener una oración adverbial de tiempo que incluya una subordinada de lugar. 3. Contener una oración adverbial de lugar que incluya una subordinada de modo. 4. Contener una oración adverbial de modo que incluya una subordinada de lugar, que	Grupo 1. Miguel había plantado aquel árbol según le había enseñado su padre. Cuando abrió definitivamente la puerta del coche para irse a donde le esperaban, decidió quedarse un rato más sentado frente al árbol. Pasado un tiempo, levantó la cabeza hacia donde los pájaros vuelan como si no tuvieran nido. Se escuchó de repente un alarido en el lado opuesto del valle que le hizo asustarse tanto que salió corriendo como salen corriendo las ovejas de donde pacen cuando todavía es de día al ver un lobo acercarse a ellas.

contenga a su vez una subordinada de tiempo.	Grupo 2. Conforme entró por la puerta, el niño se asustó. Súbitamente, el perro ladró cuando el reloj marcó la hora en el salón donde habitualmente jugaba. El pequeño se abalanzó hacia la alfombra donde el perro estaba tumbado durmiendo tranquilamente. Bruscamente, el animal saltó como si de una liebre se tratase hasta el lugar ³ donde se encontraba la figura sombría mientras que el infante sollozaba de miedo.

TABLA 3. *Oraciones adverbiales impropias (bipolares). Instrucciones y producciones textuales de la actividad didáctica*

Instrucciones de la actividad	Textos producidos. Grupo 1
1. A partir de la estructura: De no encontrar a tiempo solución a una situación tan surrealista, elabore: a) Una oración bipolar condicional. b) Una oración donde dicha estructura no configure una oración bipolar condicional.	a) De no encontrar a tiempo solución a una situación tan surrealista la gente empezará a elucubrar en seguida. b) Nos cansamos rápidamente de no encontrar a tiempo solución a una situación tan surrealista.
2. A partir de la estructura: Con dorar la píldora sin medida a los directivos, elabore: a) Una oración bipolar concesiva. b) Una oración donde dicha estructura no configure una oración bipolar concesiva.	a) Con dorar la píldora sin medida a los directivos no conseguirá que le aprueben los presupuestos este año. b) Amparo se obsesionó con dorar la píldora sin medida a los directivos para que le aprobaran su proyecto.
3. A partir de la estructura: Estando en Madrid, elabore: a) Una oración bipolar causal. b) Una oración donde dicha estructura no configure una oración bipolar causal.	a) Nos pudimos hacer una foto con La Cibeles estando en Madrid. b) Estando en Madrid, nos llamó tu madre para decirnos que ya habías dado a luz.

³ Indicamos que en este caso la oración no se corresponde con las oraciones subordinadas adverbiales, ya que presenta un antecedente (*el lugar*), por lo que sería una oración de relativo.

TABLA 4. *Actividad final. Instrucciones y producciones textuales de la actividad didáctica*

ACTIVIDAD FINAL. Identifique las oraciones adverbiales que aparecen en el siguiente texto, su función y determine cuál es el mecanismo de transposición:			
Miguel había plantado aquel árbol según le había enseñado su padre. Cuando abrió definitivamente la puerta del coche para irse a donde le esperaban decidió quedarse un rato más sentado frente al árbol. Pasado un tiempo levantó la cabeza hacia donde los pájaros vuelan como si no tuvieran nido. Se escuchó de repente un alarido en el lado opuesto del valle que le hizo asustarse tanto que salió corriendo como salen corriendo las ovejas de donde pacen cuando todavía es de día al ver un lobo acercarse a ellas.			
Resultados Grupo 1			
N.º	Oración adverbial	Transpositor / Mecanismo de transposición	Función del adverbial
1	Según le había enseñado su padre	según (conjunción subordinante)	Aditamento de modo
2	Cuando abrió definitivamente la puerta del coche para irse a donde le esperaban	cuando (conjunción subordinante)	Aditamento de tiempo
3	A donde le esperaban	donde (sintagma preposicional: a[enlace] + donde [término])	Aditamento de lugar
4	Hacia donde los pájaros vuelan como si no tuvieran nido	donde (sintagma preposicional: hacia[enlace] + donde [término])	Aditamento de lugar
5	Como si no tuvieran nido	como (conjunción subordinante)	Aditamento de modo
6	Como salen corriendo las ovejas de donde pacen cuando todavía es de día al ver un lobo acercarse a ellas	como (conjunción subordinante)	Aditamento de modo
7	De donde pacen cuando todavía es de día al ver un lobo acercarse a ellas	donde (sintagma preposicional: de[enlace] + donde [término])	Aditamento de lugar
8	Cuando todavía es de día	cuando (conjunción subordinante)	Aditamento de tiempo

3.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

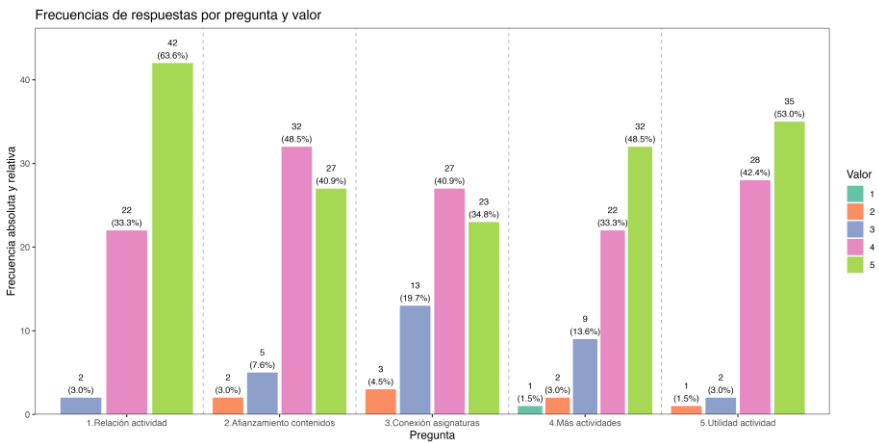
Con el objetivo de valorar de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha recurrido a una combinación de instrumentos que permiten obtener información tanto cualitativa como cuantitativa sobre el progreso del alumnado, sus dificultades y el desarrollo de competencias lingüísticas y literarias. Entre los instrumentos empleados, destaca el cuestionario de autoevaluación, diseñado específicamente para fomentar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso formativo.

Este cuestionario proporciona datos relevantes acerca de la percepción del estudiantado respecto a la utilidad de la escritura creativa en su formación, así como sobre el grado de asimilación de los contenidos trabajados en la asignatura. Para evaluar dichas percepciones, se ha utilizado una escala de tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 equivale a "totalmente en desacuerdo" y 5 a "totalmente de acuerdo"), lo que permite cuantificar el nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

1. Encuentro relación entre la actividad y los contenidos de la asignatura.
2. La actividad de escritura creativa me ha ayudado a afianzar algunos de los contenidos propios de la asignatura.
3. Gracias a estos ejercicios, puedo establecer conexiones entre los contenidos de las asignaturas de literatura y de lengua.
4. Considero que debería haber más actividades de este tipo en la carrera.
5. En general, considero útil este tipo de actividad y creo que ha sido una buena experiencia.

Este instrumento no solo facilita una aproximación diagnóstica al impacto de las prácticas innovadoras, sino que también contribuye al desarrollo de la conciencia metacognitiva del alumnado en relación con su aprendizaje. Los resultados del cuestionario pueden observarse en el Gráfico 1:

GRÁFICO 1. *Distribución de frecuencias de valoración por pregunta*



El gráfico muestra las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas de los estudiantes a cinco afirmaciones relacionadas con una actividad de escritura creativa. Las respuestas se clasifican en una escala del 1 al 5, donde 1 representa el menor grado de acuerdo y 5 el mayor.

En términos generales, se observa una tendencia clara hacia valoraciones positivas, ya que la mayoría de las respuestas se concentran en los niveles 4 y 5.

En la primera afirmación, un 63.6% de los estudiantes seleccionó la opción 5, y un 33.3% la opción 4, lo que indica que la gran mayoría encontró una relación clara entre la actividad y los contenidos de la asignatura.

En la segunda afirmación, el 48.5% consideró que la actividad ayudó a afianzar contenidos (valor 4), y un 40.9% la valoró con un 5, lo que también refleja una percepción mayoritariamente positiva.

Respecto a la tercera afirmación, aunque la mayoría sigue siendo positiva, las respuestas están un poco más distribuidas: un 40.9% respondió con un 5, y un 34.8% con un 4, lo que sugiere una percepción algo más variada sobre la conexión entre asignaturas.

En cuanto al deseo de contar con más actividades de este tipo en la carrera (cuarta afirmación), un 48.5% respondió con un 5 y un 33.3% con un 4, lo que muestra un alto interés en repetir este tipo de experiencias.

Finalmente, en la afirmación general sobre la utilidad y la calidad de la experiencia, un 53.0% valoró la actividad con un 5 y un 42.4% con un 4, lo que confirma una evaluación ampliamente favorable.

Como parte final del cuestionario de evaluación, se ha añadido la posibilidad de que el estudiante incluya comentarios libres (véase Tabla 5):

TABLA 5. *Comentarios libres proporcionados por los estudiantes*

Comentarios libres. Puedes comentar alguna impresión personal de la actividad o proponer alguna mejora.
Actividad entretenida e interesante que ayuda a afianzar los conocimientos de la materia. Me gustaría tener más actividades de este estilo. Nos ha ayudado a aclarar conceptos de manera práctica y dinámica Resultan muy interesantes este tipo de actividades, especialmente para cambiar el enfoque típico que se suele dar a la lengua. Se podría dar más tiempo para la actividad, ya que se quedaron un poco cortos los plazos. Al principio me parecía complicado hacerlo, pero me ha ayudado a repasar el temario.

En conclusión, los datos reflejan que la actividad de escritura creativa fue muy bien recibida por los estudiantes, quienes la consideran útil, relevante para la asignatura, enriquecedora y digna de ser repetida.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta evidencian una mejora significativa en diversas competencias lingüísticas y metalingüísticas del alumnado. En primer lugar, se ha constatado un avance notable en la competencia gramatical, especialmente en el uso correcto de diferentes tipos de subordinadas, así como en el manejo adecuado de nexos y conectores, en función del tipo de relación lógica que se desea expresar. Esta mejora ha ido acompañada de una mayor comprensión del valor semántico y comunicativo de las estructuras gramaticales utilizadas.

Desde el punto de vista textual, los estudiantes han desarrollado con mayor solidez su competencia discursiva, mostrando una mayor variedad en la construcción de oraciones complejas y una mayor precisión en la expresión de relaciones lógicas (causales, consecutivas, condicionales, etc.). Este desarrollo ha repercutido positivamente en la calidad de la expresión escrita, reflejándose en textos más coherentes, cohesionados y funcionales.

Asimismo, se ha observado un incremento de la conciencia metalingüística, evidenciado tanto en la identificación consciente de las estructuras empleadas como en la capacidad para detectar y corregir errores en sus propias producciones. Este progreso ha favorecido una actitud más crítica y analítica ante el uso del lenguaje, así como una mayor implicación en procesos de mejora continua.

Finalmente, cabe destacar la potenciación de la autonomía y la autoevaluación, promovida mediante estrategias específicas de revisión y reescritura. El alumnado ha adquirido herramientas efectivas para el desarrollo de estrategias de revisión y corrección, lo que contribuye a consolidar aprendizajes duraderos y transferibles a otros contextos académicos y profesionales.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de esta propuesta didáctica confirman que la articulación entre la escritura creativa y el análisis gramatical favorece significativamente el desarrollo de competencias lingüísticas de manera integrada. Tal como reflejan los datos recogidos, el alumnado ha mostrado avances tanto en el uso funcional de estructuras complejas como en la reflexión consciente sobre su propio lenguaje, aspectos que tradicionalmente han sido abordados por separado en el currículo.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la enseñanza de la gramática no debe limitarse a la memorización de reglas ni a ejercicios mecánicos, sino que debe contextualizarse en prácticas comunicativas reales. El incremento de la conciencia metalingüística y la mejora en la precisión y riqueza de las producciones escritas son indicadores claros de un

aprendizaje significativo, alineado con los principios de una pedagogía activa y reflexiva.

Asimismo, la observación de una mayor variedad en la construcción de oraciones complejas y en el uso de relaciones lógicas expresadas con claridad sugiere que los estudiantes no solo han adquirido conocimientos gramaticales, sino que han aprendido a aplicarlos con un propósito comunicativo. Esto implica un avance no solo en la competencia lingüística, sino también en la competencia discursiva y textual, fundamentales en el desarrollo de una alfabetización académica sólida.

El desarrollo de estrategias de revisión, corrección y autoevaluación, junto con una actitud crítica ante el propio lenguaje, apunta también a un fortalecimiento de la autonomía del alumnado y a una implicación activa en su propio proceso de mejora. Estos aspectos son esenciales en el marco de una enseñanza orientada al pensamiento crítico y al aprendizaje a lo largo de la vida.

No obstante, es necesario reconocer que los resultados deben interpretarse con cautela, dado que la muestra es limitada y los datos se han obtenido en un contexto específico. Por tanto, será importante en investigaciones futuras ampliar el estudio a otros grupos y contextos, a fin de verificar la generalización de los efectos observados.

6. CONCLUSIONES

La implementación de esta propuesta ha permitido constatar que la integración de la escritura creativa con el análisis sintáctico constituye una herramienta eficaz para potenciar un aprendizaje significativo de los contenidos lingüísticos. Al situar el estudio de la gramática en un contexto real de producción textual, se logra superar la visión fragmentada y descontextualizada que a menudo caracteriza a la enseñanza tradicional, evidenciando así la necesidad de incorporar el estudio de la gramática en contextos auténticos de comunicación.

Uno de los principales logros de esta experiencia ha sido el aumento significativo de la motivación y del compromiso del alumnado, que ha asumido un papel más activo y reflexivo en su proceso de aprendizaje.

La actividad ha favorecido no solo el desarrollo de competencias gramaticales y discursivas, sino también una mayor implicación emocional y cognitiva por parte del estudiantado.

Asimismo, se ha comprobado que esta propuesta presenta un alto grado de adaptabilidad, lo que permite su aplicación en distintos niveles educativos y con diversos objetivos curriculares, ajustándose a las necesidades específicas de cada grupo.

En cuanto a futuras líneas de trabajo, se plantea como objetivo ampliar el análisis a otros tipos de estructuras gramaticales, diseñar materiales didácticos específicos que acompañen la implementación de la propuesta y aumentar la muestra para validar los resultados obtenidos. También se considera prioritario fomentar el trabajo colaborativo entre las unidades docentes de Lengua y Literatura, a fin de favorecer un enfoque integrador, así como investigar el impacto de este enfoque en contextos de diversidad lingüística, especialmente en entornos multilingües y con presencia de hablantes de lenguas no hegemónicas.

7. REFERENCIAS

- Alonso, F. (2008). *Didáctica de la escritura creativa*. Tarbiya.
- Arbona Abascal, G. (2020). La escritura creativa como disciplina emergente. *Arbor*, 196(798). <https://bit.ly/4kLi6ng>
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa.
- Briz, A. (2008). *El español coloquial en la conversación: análisis y didáctica*. Ariel.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cejador y Frauca, J. (1905). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2005). Peripheral Vision: Expertise in Real World Contexts. *Organization Studies*, 26(5), 779-792. <https://doi.org/10.1177/0170840605053102>
- Ericsson, K. A. (2007). An expertperformance perspective of research on medical expertise: The study of clinical performance. *Medical Education*, 41 (12): 1124-1130. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02946.x>
- Escandell Vidal, M. V. (2005). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

- Gili Gaya, S. (1970). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *La oración y sus funciones*. Madrid. Arco Libros.
- Mora, V. L. y Peinado, C. (2022). Escritura creativa e imaginación literaria. De la práctica a la teoría (V. L. Mora & C. Peinado Elliot, Eds.). Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/jj.1866757>
- Myers, David Gershom (2006). *The Elephants Teach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Narbona, A. (1983). Sobre las oraciones bipolares. *Alfinge*, 1, 121-139.
- Narbona, A. (1985). Finales y finalidad. *Ph. Hisp. Homenaje a M. Alvar*, II. Madrid. pp. 529-540.
- Narbona, A. (1989). Las subordinadas adverbiales impropias en español. Bases para su estudio. I. Málaga. Ágora.
- Narbona, A. (1990). Las subordinadas adverbiales impropias II (Causales y finales, comparativas y consecutivas, condicionales y concesivas). Málaga. Ágora.
- Peinado Elliot, Carlos (2020). Principios para una enseñanza de la escritura creativa en la universidad. *Arbor*, 196 (798): a578.
- Pozo-Sánchez, B., y Haba-Osca, J. (2023). La escritura creativa en las aulas de educación superior: Nuevos escenarios de aprendizaje. *Quaderns de Filologia - Estudis Literaris*, 28, 9-20.
<https://doi.org/10.7203/qdfed.28.27958>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rojó, G. (1978). Cláusulas y oraciones. Anejo 14 de Verba, *Anuario Gallego de Filología*. Santiago de Compostela.
- Willis, D. (1996b). Accuracy, Fluency and Conformity. In J. Willis, & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (p. 45). Oxford: Macmillan Heineman.

THE MONOLINGUAL BIAS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: DECONSTRUCTING MYTHS IN BILINGUAL EDUCATION

ANDA LUCIA CILTAN

Complutense University of Madrid

1. INTRODUCTION

Widely viewed as a teaching model that seeks to advance fair access to knowledge in different languages and that celebrates linguistic diversity, bilingual education has been recently growing in popularity. This pedagogical framework has been positively valued for its educational, conceptual and cultural advantages in a variety of contexts, including dual-language models in the US, immersive education in Canada and CLIL (Content and Language Integrated Learning) projects throughout Europe. In Spain, bilingual programs – commonly incorporating English – have been extensively adopted in both elementary and secondary instruction, especially in light of important phenomena such as internationalisation and regional multilingualism. These initiatives, which promote intercultural skills and globalization, are usually presented as non-discriminatory and innovative.

Nevertheless, a more thorough observation exposes a recurring paradox at the heart of a wide range of bilingual education systems: English language teaching (ELT) in these models is frequently based on monolingual assumptions, regardless of their professed dedication to linguistic heterogeneity. The persistent use of native-speaker principles as the benchmark for linguistic legitimacy is a particularly clear example of this practice. In addition to deeply altering language instruction globally, English's general status as the dominant language has solidified

an idealised native speaker model of ELT that favours monolingual, white and Global North speakers. Hence, bilingual and multilingual learners who present various linguistic identities and realities are often depreciated by this approach, which affects recruiting procedures, curriculum design, evaluation criteria and classroom dynamics.

Therefore, the contradiction is evident: English education in these same circumstances can regress into discriminatory actions entrenched in monolingual ideologies, despite the goal of bilingual education of enhancing and encouraging learners' proficiency in two or more languages. As a result, these methods may diminish the value of their current language skills, hinder learners' access to purposeful interaction and impede the creation of programmes that take into account contemporary plurilingual actualities. In point of fact, bilingual education becomes monolingual in reality but bilingual in name.

Considering all of the abovementioned aspects, the purpose of this paper is to provide a critical analysis on how monolingual prejudice affects English language education in bilingual teaching models. Relying on studies in language ideology, critical applied linguistics and second language acquisition, it breaks down the manner in which monolingual norms and native-speakerism influence curriculum design, teacher suppositions and student journey. Moreover, apart from uncovering these underlying biases, the objective is also to provide substitute paradigms that showcase the intricate and ever-changing character of language use in bilingual contexts.

The article begins by delimiting the theoretical and notional groundwork of monolingual prejudice in ELT, comprehending its ideological aims and historical origins within Section 2. Section 3 presents the methodological approach adopted, while the next section analyses how this prejudice manifests itself in language policies, student assessment and classroom practices. In Section 5, the results are discussed with reference to the impact of monolingual ideologies on students' identity construction and confidence as English users, as well as with other psychological and educational implications. The following section offers suggestions for deconstructing native-speakerism in bilingual curricula

and for promoting more inclusive ELT paradigms. The paper ends with the main conclusions, followed by acknowledgments and references.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. CRITICAL APPLIED LINGUISTICS

An effective optic for examining the conceptual foundations of language education methods is provided by Critical Applied Linguistics (CAL). CAL looks at the way in which cultural imperialism, discriminatory practices and larger hierarchies influence language instruction, surpassing an impartial or mechanical perspective on didactics (Pennycook, 2001; Tollefson, 2000). It emphasises the notion that linguistic rules that follow native-speaker prototypes are socially designed power structures which accomplish particular goals rather than being absolute typologies.

This viewpoint is especially pertinent to ELT in bilingual programs, because students' plurilingual backgrounds tend to conflict with the tacit commitment to native-speakerism (Holliday, 2005). Bilinguals' acceptability is undermined by the marginalisation of non-native varieties and translanguaging activities due to the preference for monolingual English standards (Kubota & Lin, 2006). Hence, by challenging who is given power as a framework or language user and under what circumstances, CAL allows for an in-depth analysis of these conflicts.

Additionally, CAL showcases how these notions alter speakers' identities. Regardless of their ability to communicate, bilingual learners may feel insecure due to the reinforcement of native-speaker principles (Norton, 2000). These concerns are particularly relevant in the Spanish linguistic frame, where bilingual models regularly use imported/foreign criteria and teaching resources, with little to no adaptation to local instructional settings (Otto et al., 2024). In turn, this has made it difficult to successfully serve learners' varied necessities.

Besides observing monolingual bias in ELT, this study uses CAL to support educational options that take into account local settings and linguistic variety. In other words, it promotes rethinking English as a

multiple, ever-changing resource influenced by its speakers worldwide rather than as a single, static epitome.

2.2. LANGUAGE IDEOLOGIES

The rudimentary stances, presumptions, and beliefs about language that influence how languages and their speakers are appreciated, taught, and evaluated are known as language ideologies (Woolard, 1998). These ideologies are not objective; rather, they are culturally driven and frequently serve to validate some forms of language use while disempowering others (Irvine & Gal, 2000). They thus fortify social domination (Woolard, 1998). As aforementioned, the idea of an ‘ideal speaker’ –usually envisioned as a monolingual native speaker of a standardised variety of English – can be reinforced by prevailing doctrines within ELT.

This worldview, which places native speakers as the most genuine, successful, and appealing models for English learning and instruction, is the foundation of what Holliday (2006) coined as native-speakerism. This ideology advances monolingual prejudice, which devalues or rejects non-native varieties of English while motivating learners to imitate native fluency. These attitudes have an impact on curriculum design, evaluation standards, and views of language competency in addition to employment procedures in ELT (Holliday, 2006). Even though it is true that this tendency has diminished in recent years as individuals discovered the importance of inclusion, it still remains a prevailing issue in a wide range of sectors and communities.

In bilingual and plurilingual settings, where students’ linguistic knowledge transcend English alone, these prejudices are more troublesome (Lasagabaster & Doiz, 2016). Thus, monolingual frameworks consider L1 influence as interference and define bilingualism as a weakness instead of a strength (García & Wei, 2014, p. 29). In their work on translanguaging, García & Wei (2014) contend that such models fail to recognise the spirited and interwoven essence of bilingual interaction.

Moreover, according to Lasagabaster & Doiz (2016), the dominance of foreign linguistic ideologies over local educational manifestations is

underpinned by native-speakerist concepts that are ingrained in classroom expectations and policy rhetoric in Spanish bilingual programmes. These beliefs therefore support inequity and obstruct the development of inclusive teaching contexts that cater learners' multifaceted linguistic identities.

2.3 SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVES

The belief that monolingualism is the exemplary or innate linguistic state has long been contested by sociolinguistic approaches, which claim that multilingualism has always been the real standard worldwide (García & Wei, 2014; Makoni & Pennycook, 2007). According to modern sociolinguists, language is an ever-changing, adaptable organism entwined with identity work, "defined as people's engagement in forming, repairing, maintaining, strengthening or revising their identities" (Ibarra & Obodaru, 2016, p. 47) and social contact rather than a fixed mechanism confined by an individual, restricted code (Blommaert, 2010; Canagarajah, 2012). This perspective reformulates the concept of bilingualism as an adaptable and interconnected expressive repository, drastically upending conventional notions that present it as the simple concurrence of two distinct linguistic systems.

As a result, multilingual students ought to be accepted as valid members of anglophone societies instead of being perceived as inadequate non-native speakers (Norton, 2016). She emphasises how social hierarchies and settings influence speakers' available tools, pointing out that language plays a significant part in student motivation and identity negotiation. The latter is understood as "a much broader set of processes through which people strike a balance between achieving their interaction goals and satisfying their identity-related goals, such as the needs for agency, communion, and psychological coherence" (Swann & Bosson, 2008, p. 448). Similarly, Canagarajah (2020) supports 'translingual practice' as a stimulation of students' unique code-switching skills over native-speaker conventions.

Within bilingual instruction, this framework change needs a deviation from additive bilingualism approaches that inherently place English over other languages and an understanding of learners' complete

linguistic backgrounds (García & Kleyn, 2016). According to García & Otheguy (2019), multilingual speakers are characterised by an intricate communicative ability that is based on interconnected semiotic instruments instead of ‘incomplete’ versions of each language.

Therefore, instructional paradigms that challenge strict linguistic borders, encourage language dynamism and advocate for teaching methods adjusted to learners’ active and diverse cultural environments are supported when multilingualism is seen as the ordinary.

3. METHODOLOGY

The paper follows a qualitative and interpretative methodology, based on a theoretical and conceptual investigation, to analyse instances of monolingual bias within Spanish bilingual education. More precisely, three research lines – (1) policy documents, (2) learner assessment instruments and (3) classroom practices – are employed to organise the analysis of our study. In order to guarantee the uniformity and sturdiness of the research, three representative and recent Spanish sources have been chosen for each research line, as represented in Table 1:

TABLE 1. *Overview of selected sources by research line*

Research Line	Source Title	Year(s)	Region
Policy documents	The Bilingual Teaching Programmes of the Community of Madrid. A Comparative Study; Madrid, a Bilingual Community, 2022-2023	2010/2022	Madrid
	Strategic Plan for the Development of Languages in Andalusia. Horizon 2020	2017	Andalusia
	Orden ECD/123/2013 regulating bilingual programmes in Cantabria (updated by Orden ECD/113/2015 and Resolución 16/01/2019)	2013-2019	Cantabria
Learner assessment instruments	Cambridge English Qualifications	Ongoing	National
	Trinity College London GESE Examinations	Ongoing	National
	Aptis ESOL (British Council)	Ongoing	National
Classroom practices	Durán-Martínez et al., Inclusive Teaching Practices in Primary School Bilingual Programmes	2024	National study

	Doiz, Lasagabaster & Sierra, Analysing EMI Teachers' and Students' Talk about Language and Language Use	2021	Basque Country
	Serra & Feijoo, Teacher Translanguaging in CLIL Primary Education	2022	Catalonia

Source: own creation

4. ANALYSIS: MANIFESTATIONS OF MONOLINGUAL BIAS IN ELT

4.1. POLICY DOCUMENTS

With a focus on the concept of monolingual bias, this subsection focuses on the careful observation of the policy documents that regulate the English-Spanish bilingual education programmes in three autonomous communities: Madrid, Andalusia and Cantabria.

4.1.1 Bilingual Education Programme of the Community of Madrid

Both ‘The Bilingual Teaching Programs of the Community of Madrid: A Comparative Study’ (*Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*, Comunidad de Madrid, 2010) and ‘Madrid, a bilingual community 2022-2023’ (Comunidad de Madrid, 2023), which present the Bilingual Education Programme of the Community of Madrid, exhibit a number of components that exhibit a monolingual bias ingrained within the objectives and framework of bilingual programmes in Spain.

Both manifestations of the programme clearly emphasise the importance of learning English, which is understandable, considering the cultural and geographical factors which surround it. In other words, there is a tacit general agreement on the fact that the majority of the learners who will take part in said programmes are native Spanish speakers, thus disregarding the wide range of linguistic realities which characterise Spain and, more specifically, Madrid – which is known as being one of the country’s main sources of demographic diversity.

Hence, despite the formal bilingual design of this educational model, the documents place more focus on improving learners’ English skills than

they do on preserving or improving their Spanish proficiency. As aforementioned, there is less need for deliberate instructional reinforcement because Spanish is regarded as the default language backdrop. According to Cenoz (2013), this disproportion points to an additive bilingualism paradigm that advances English as a type of language capital while undervaluing balanced bilingual development. This approach illustrates how English is not given solely communicative functions but is also associated with ‘globalization’ and ‘contemporaneity’ – since, for instance, the programme follows the CLIL model and fosters external English exams – thus promoting learners’ professional and academic assets.

From a more superficial perspective, the strategy employed is not wrong, as English is, undoubtedly, the lingua franca of today’s society and, consequently, is meritoriously attributed a high level of prestige. However, a more in-depth analysis shows two main issues with this approach: one is reflected in the fact that an overassociation between English and the notion of a successful life trajectory can lead to bigger issues for young learners, in particular, and the second one is related to the disregard towards the multilingual and diverse backgrounds of students.

Furthermore, even though the framework mandates that merely at least 30% of the curriculum be taught in English, ergo maintaining Spanish as the primary language of instruction, the programme adheres to a strict subject-language division, which is typical of a ‘parallel monolingualism’ approach, instead of a dynamic one (García, 2009). As a result, there is no educational priority given to the implementation of speakers’ entire linguistic resources, and they are expected to function within rigid linguistic repertoire. So, even as it encourages English acquisition, the ever-changing multilingual practices that define more comprehensive bilingual education paradigms are constrained by this structural division.

In addition, with little opportunity for local customisation, the integration of learners’ native tongues or consideration of regional sociolinguistic settings, schools from the Community of Madrid must apply the bilingual programme according to a fully standardised model. Even though it is referred to as bilingual instruction, this method is more in line with monolingual principles (García, 2009).

The absence of organised teacher preparation in non-static bilingual programmes, including translanguageing or code-switching techniques, is a third important factor. Although it is important for instructors to be proficient in English, there is less focus on providing them with the tools they need to incorporate learners' diverse backgrounds into their lessons. Without this kind of instruction, classroom activities could revert to strict language segregation, thus undervaluing speakers' multilingualism and individual linguistic necessities and preferences (Lasagabaster, 2014).

Lastly, evaluation as presented by these two official documents (Comunidad de Madrid, 2010, 2023) tends to overemphasise English competency while neglecting learners' more comprehensive academic development in both languages. This perpetuates an English-prioritizing structure that can exert constraints on educators and learners to continuously place English above balanced bilingualism (Doiz & Lasagabaster, 2020).

Broadly, Madrid's bilingual programme in English and Spanish encourages English learning inside a non-flexible model that restricts the fully adaptive and diverse manifestations of bilingualism and multilingualism.

4.1.2 Bilingual Education Programme of the Community of Andalusia

In opposition to the English-Spanish bilingual education framework of the Community of Madrid, even though primarily focusing on English, the "Strategic Plan for the Development of Languages in Andalusia. Horizon 2020" (Junta de Andalucía, 2017), which is the latest document posted by the organisation, does not exhibit such a strong monolingual prejudice. The programme advocates for a more intercultural and plurilingual model, while directly emphasising the significance of preserving and improving Spanish competence together with the acquisition of English, hence preventing students' first language from being marginalised.

Furthermore, in contrast to parallel monolingualism, which maintains strict subject-language separation, the Andalusian project promotes more adjustable educational approaches that support integrated and communicative language use. In lieu, it is more tightly oriented towards dynamic bilingual education methods that enhance employment of students' full linguistic repertoires. Thus, instead of forwarding a rigid

language hierarchy, this bilingual programme seeks to advocate for a more balanced intercultural competence and language acquisition.

4.1.3 Bilingual Education Programme of the Community of Cantabria

Cantabria's English-Spanish bilingual education programme, as stated in Orden ECD/123/2013, and later revised in 2015 and 2019, respectively, adopts a CLIL model, which, understandably, gives English significant weight as the vehicular language. Nevertheless, other foreign languages and methodologies for dealing with potential linguistic variety among learners are barely mentioned, if at all. Additionally, despite Spanish being the default language of teaching, neither a more dynamic or multilingual framework nor any explicit stipulations for promoting Spanish acquisition alongside English are present, since not all students are native Spanish speakers.

Furthermore, the programme makes no mention of inclusive language approaches such as translanguaging or the incorporation of speakers' entire linguistic background. On the contrary, it seems to adhere to a parallel monolingualism model, which makes rigid subject-language divisions (García, 2009). Therefore, the document, which prioritises English as a type of linguistic capital while ignoring the wider possibilities of language variety, shows a narrow understanding of multilingual education even though it is characterised as bilingual.

4.2. LEARNER ASSESSMENT INSTRUMENTS

In this subsection, we will concisely analyse three assessment instruments that are widely known and employed by bilingual programmes in Spain to evaluate students, since they deliver uniform assessment of English proficiency, as follows: Cambridge English qualifications, Trinity College London GESE and Aptis ESOL by the British Council. The analysis will target the notion of monolingual bias, with a particular focus on native-speakerism in these standard evaluations.

4.2.1 Cambridge English qualifications

A careful exploration of Cambridge qualifications allows us to notice that the language accuracy and cultural architecture of Cambridge

English exams, which include A2 Key for Schools, B1 Preliminary, B2 First and C1 Advanced, among others, are mostly based on native-speaker standards.

For instance, for the writing and speaking sections of the exams, the assessment criteria, which evaluate aspects such as range, accuracy or coherence, are rooted in standard British English and give little room to multilingual speakers' repertoires. Moreover, Anglocentric content is frequently included in texts and recorded materials for the reading and listening sections, which could represent a disadvantage for students who are not familiar with these allusions. In addition, pronunciation standards presented in the evaluation criteria are native-speaker-based.

Hence, native-speakerist principles may be promoted by Cambridge exams, which depreciate plurilingual skills and idealise British English as the goal. In other words, students seem to be evaluated on their ability to mimic a native speaker rather than their ability to communicate as bilingual speakers.

4.2.2 Trinity College London GESE

The first aspect we should mention about the GESE exams of Trinity College London is the fact that, in the past, these spoken English examinations in the form of one-to-one interviews required a native-speaker examiner; nevertheless, nowadays, this is no longer the case. This modification can be considered a step away from monolingual bias, in general, and from native-speakerism, in particular. However, students' capacity to imitate native intonation, pronunciation and turn-taking conventions are regularly critical to their successful performance.

All in all, since language proficiency is evaluated based on native-like spontaneity and conversational standards rather than multilingual or intercultural pragmatics, the mere structure of this extensively employed Trinity exam institutionalises native-speakerism. As a result, culturally diverse interaction styles and plurilingual identities are not given sufficient space.

4.2.3 Aptis ESOL by the British Council

Despite the fact that Aptis ESOL, a British Council exam, is promoted as a modern and adaptable CEFR-based test, it still demonstrates characteristics of native-speaker bias.

Firstly, regarding the evaluation criteria, Aptis employs native-like markers – such as lexical range, pronunciation or grammar accuracy – for the writing and speaking sections in particular, instead of assessing efficacy in bilingual or multilingual settings. Furthermore, taking into consideration task design, certain activities mimic official letters or workplace communications that represent standardised English-speaking contexts with little cultural adaptation.

Therefore, although its moderate flexibility, this examination maintains the native-speaker benchmarks as the target, which highlights a biased perception of language competence and minimises the plurilingual practices of many learners in Spain and all over the world.

4.3. CLASSROOM PRACTICES

This subsection offers a brief analysis of three relevant research studies that observe classroom dynamics in English bilingual and English-Medium Instruction (EMI) programmes across Spain.

4.3.1 Inclusive teaching practices in primary bilingual classrooms

Durán Martínez et al.'s paper (2024) evaluated inclusive practices in bilingual instruction by inquiring 300 primary school teachers throughout Spain. The results indicated that methods that encourage multilingual awareness, including translanguaging or exploiting learners' native tongues were less common than the number of strategies which involved modifying materials and evaluations to aid speakers' access to English content.

Furthermore, the use of collaborative and learner-centered pedagogical approaches was less noticeable, with inclusion initiatives habitually following English-dominant conventions. Interestingly, more adjustable and inclusive strategies were observed in instructors with stronger

English competence and previous bilingual teaching experience, indicating that monolingual prejudice still exists, particularly in the case of teachers who are not trained or accustomed to working in multilingual environments.

4.3.2. Language awareness in EMI classrooms: what gets said and what doesn't

Doiz et al.'s (2021) research looked at the manner in which language challenges are handled in content classes by examining 12 video recordings from EMI history courses at the University of the Basque Country. Through the use of the notion of Language-Related Episodes (LREs), the authors discovered that language conversations were rare and regularly started by students instead of teachers.

When language was discussed, it mostly concentrated on pronunciation and vocabulary, with little focus on aspects such as grammar or more general language usage. Even though at higher educational levels, this also suggests a monolingual bias in which English is not viewed as a subject needing instructional attention but as a simple transparent means. Additionally, this behaviour shows a propensity among EMI teachers to place more emphasis on content dissemination than language support. Similarly, Comunidad de Madrid's official bilingual programme (2010) states that "the objective proposed is to learn the content regardless of the language used", which disregards students' broader linguistic needs.

4.3.3 Translanguaging in CLIL primary education: perception vs. practice

Serra & Feijoo (2002)'s study examined translanguaging strategies employed by Catalan primary school teachers who teach CLIL, i.e. English-Spanish bilingual programmes. With the help of classroom audio recordings and follow-up instructor surveys, findings revealed that there has been an unanimous use of students' L1s to distinct degrees throughout the classes, thus indicating dynamic multilingual approaches. The methods used by teachers enhanced learner comprehension, controlled student interaction and clarified materials, among others.

Nevertheless, teachers' opinions of their own translanguaging techniques differed, as some undervalued their use of first languages. Hence, the research showed a gap between teacher perception and actual classroom behaviour, indicating the need for reinforced awareness and organised training on fruitful translanguaging practices so as to serve multilingual learners more efficiently.

5. DISCUSSION: IMPACT ON BILINGUAL LEARNERS

5.1. IDENTITY AND SELF-PERCEPTION

Monolingual standards existent in bilingual instructional models may have a substantial impact on how learners establish their identities and how they perceive themselves as English speakers. If language competence is built around native-speaker norms, which include accent accuracy, idiomatic expressions and perfect grammar, bilinguals are inherently positioned as 'non-native', incomplete or even insufficient. Thus, learners' self-assurance can become compromised and their classroom involvement is restricted as a result of this impression, which cultivates a deficit-based self-image (Norton, 2016; Cook, 1999).

These realities are most noticeable in the Spanish bilingual environment, in which English is linked to social and academic prosperity. When students fall short of native-like criteria, they may feel anxious or hostile towards English and doubt the legitimacy of their bilingual identity. Therefore, such beliefs isolate learners' hybrid linguistic practices by presenting them as inferior rather than valid (García & Wei, 2014).

As aforementioned, class involvement can also be affected, as students may disengage and refrain from speaking in order to avoid making mistakes if they believe that their multilingualism is not valued. Additionally, their language use is often assessed according to monolingual norms, which restricts equal engagement and results in an inaccurate evaluation of their linguistic skills. Thus, apart from silencing specific students, this ideology perpetuates systemic injustices in the classroom.

Furthermore, because they perceive English as an extrinsic and unachievable language, students might not manage to acquire a sense

of ownership over it. Hence, linguistic experimentation, sustained participation and self-reliance are discouraged by this detachment. To this aim, bilingual instruction must support inclusive pedagogies that acknowledge a range of linguistic identities and assess proficiency based on communicative rather than native-like behaviour in order to mitigate these impacts (Canagarajah, 2013).

5.2. PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Taking the identity and self-perception issues caused by monolingual norms and native-speakerism even further, towards the emotional and pedagogical implications they represent, we must mention the phenomenon of demotivation. As some speakers assimilate unrealistic expectations related to native-like English competence, which are then perpetually recognised by classroom dynamics and evaluation criteria, they will probably experience linguistic inadequacy and insecurity (Mahboob, 2005).

As emphasised by our examination of the Cambridge English Qualifications, Trinity GESE, and Aptis ESOL tests, this is particularly troublesome when it comes to standardised language evaluation. Despite being rooted in the CEFR, these tools are essentially based on native-speaker archetypes, which constantly authorize native-like accent, accuracy and the usage of language in culturally specific contexts. As a result, students who exhibit multilingual backgrounds in their speech, including culturally marked interactional styles, non-standard intonation or code-mixed phrasing may be criticised for deviating from the idealised standard rather than for failing to communicate. This creates the overall impression that, even when they are communicatively efficient in a certain setting, their linguistic skills are poor.

Therefore, these types of evaluation procedures feed a vicious cycle of self-doubt in which learners believe that their multilingual abilities are not legitimate until they resemble native English. In the long term, language development has been proved to be inhibited by this, since it can result in decreased classroom involvement, a fear of failing, and a reluctance to take risks while using the language (Dörnyei, 2001). Furthermore, these implications have the potential to develop into

linguistic discrimination, as hierarchies of ‘legitimate’ English users are established in the classroom (Leung et al., 1997).

6. SUGGESTIONS

6.1. DECONSTRUCTING NATIVE-SPEAKERISM IN BILINGUAL CURRICULA

In order to overcome the constraints dictated by native-speakerism, bilingual models need to use curricular and instructional approaches that readily oppose monolingual principles. Adopting multilingual frameworks, such as translanguaging, is a crucial initial strategy because they authorise students’ entire linguistic backgrounds as tools for creating meaning rather than barriers to be overcome. Thus, according to García & Wei (2014), the emphasis can be switched from deficit approaches to inclusive, student-focused education with the help of asset-grounded pedagogies that treat bilingualism as an advantage.

The incorporation of content that validates various cultural environments and language usages is another relevant manner through which the curriculum can represent linguistic diversity. This means including students’ first languages into pedagogical methodologies and classroom dynamics, as well as permitting adjustable language use across subjects.

Lastly, in order to challenge native-speaker ideologies, authorities and teacher training paradigms should take the initiative to update assessment criteria that prioritise monolingual norms and equip teachers with dynamic multilingual tactics. In other words, there is a dire need for system-level transformations, since solely isolated attempts have deemed to be insufficient for genuine extensive doctrine change.

6.2. TOWARDS AN INCLUSIVE ELT PARADIGM

Turning to ELT in particular, due to its privileged position worldwide, the way in which bilingual skills are conceived, evaluated and assisted must change significantly in order to breed a more inclusive English Language Teaching (ELT) framework. This conceptual shift is gravely needed, since, even though there are certain instructional models and assessment instruments that intent to support inclusiveness and claim to

be more culturally aware, this research too has demonstrated that not enough attention is given to speakers' entire linguistic realities by native-speakerist and monolingual standards. As a result, instructional paradigms should reinterpret English competence as a non-static, context-dependent skill that encompasses bilingual and plurilingual practices.

The first aspect that should be changed at a mass level involves acknowledging bilingual individuals as authentic English speakers rather than as approximate representations of native standards. As mentioned in the previous subsection, this perspective needs to be reflected in evaluation instruments, curriculums and teacher training programmes that prioritise efficient communication and cultural heterogeneity over native-like accuracy.

Finally, policymakers endorse back these improvements by reconsidering assessment standards and promoting English as a global, pluricentric language without endowing it with a privileged, native-based status that inherently belittles speakers' own multilingual backdrops. In addition to being necessary for building a fair bilingual environment in Spain, which is renowned for its diverse linguistic contexts, these adjustments also support larger initiatives to democratise and decolonise ELT globally.

7. CONCLUSIONS

In this paper we have conducted a critical analysis of the persistence of native-speakerism and monolingual norms and in English-Spanish bilingual education in Spain, with a focus on curriculum design, assessment instruments and classroom practices. Despite the textually claimed adherence to multilingual approaches, a close observation of policy documents has indicated that bilingual programmes generally incline towards emphasising English development while presuming that students already have native-like skills in Spanish. This tacit presumption ignores the necessity of promoting balanced bilingual acquisition and runs the risk of creating a sense of outsidership for learners from a variety of linguistic origins. Moreover, findings have also revealed that many bilingual curriculums have not been updated so as to reflect

continuous and rapid language and cultural shifts of modern societies, which hinges their ability to support progressively diverse classrooms.

Evaluation-wise, we were able to observe the fact that the monolingual bias is enhanced by the constant use of standardised English proficiency exams such as Cambridge English qualifications, Trinity GESE, and Aptis ESOL by the British Council. Despite being based on the CEFR framework, these assessment tools exhibit a native-speakerist worldview that upholds strict linguistic conventions and ignores the realities of students with multilingual and varied backgrounds. Hence, although they have evolved and incorporated more diverse and inclusive content, instead of rewarding a variety of English usage styles, their marking schemes and tasks still mostly correlate high performance with mimicking native speaker models, which merely encourages linguistic assimilation.

Additionally, three empirical investigations that analysed classroom practices show that inclusive methods, especially translanguaging, are not always employed consistently and may not be acknowledged by teachers themselves. As a matter of fact, the potential for comprehensively inclusive strategies is restricted by the lack of methodical instruction and assistance, even when some educators use multilingual practices unintentionally. These results corroborate the fact that monolingual bias in ELT permeates everyday instructional choices in addition to being actively perceived in evaluation and official frameworks.

Regarding the impacts extended monolingualism has on bilingual and plurilingual students, one of the most prominent is represented by the influence it has on how learners perceive and identify themselves, eroding their self-confidence and reducing their involvement. In terms of emotional implications, these models can lead to linguistic insecurity and demotivation, especially when exams perpetuate native-speaker ideals. The belief that proficient language use equates to native-likeness may be assimilated by both learners and teachers, which limits instructional creativity and leaves aside valid bilingual identities.

As for limitations and recommendations for future research, the present study is constrained by its dependence on secondary sources for classroom

practice, even if it provides a thorough conceptual and document-based analysis. To reflect real classroom dynamics, subsequent investigations should include teacher questionnaires and/or direct observation. Furthermore, contrastive studies among Spain's autonomous communities would surely highlight regional differences and, thus, help develop multilingual pedagogical approaches that are more sensitive to local needs.

8. ACKNOWLEDGMENTS

This research has been carried out as part of the Service-Learning project '*Escuela para madres y padres sobre bilingüismo y aprendizaje del inglés*'/'School for mothers and fathers about bilingualism and English learning', funded by the Service-Learning office of the Complutense University of Madrid. We gratefully acknowledge the support provided by the funding entity.

9. REFERENCES

- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>.
- British Council. *Prepare for Aptis*. <https://rb.gy/f97a99>.
- Cambridge English. (2025). *A2 Key for Schools – Exam format*. Cambridge University Press & Assessment. <https://shorturl.at/wG7uw>.
- Cambridge English. (2025). *A2 Key for Schools – Preparation*. Cambridge University Press & Assessment. <https://shorturl.at/oNgOh>.
- Cambridge English. (2025). *B1 Preliminary – Exam format*. Cambridge University Press & Assessment. <https://shorturl.at/TXAVs>.
- Cambridge English. (2025). *B1 Preliminary – Preparation*. Cambridge University Press & Assessment. <https://shorturl.at/tjF3J>.
- Cambridge English. (2025). *B2 First – Exam format*. Cambridge University Press & Assessment. <https://shorturl.at/UgpgU>.
- Cambridge English. (2025). *B2 First - Preparation*. Cambridge University Press & Assessment. <https://rb.gy/3s945c>.
- Cambridge English. (2025). *C1 Advanced – Exam format*. Cambridge University Press & Assessment. <https://rb.gy/9ocgx6>.

- Cambridge English. (2025). *CI Advanced – Preparation*. Cambridge University Press & Assessment. <https://rb.gy/epg99n>.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>
- Canagarajah, S. (2020). Transnational work, translingual practices, and interactional sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 24(5), 555–573. <https://doi.org/10.1111/josl.12422>.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>.
- Comunidad de Madrid. (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Consejería de Educación. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001973.pdf>.
- Comunidad de Madrid. (2023). *Madrid, a bilingual community 2022-2023*. Consejería de Educación. <https://shorturl.at/INhVL>.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2013, noviembre 18). *Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria. <https://shorturl.at/3NNvO>.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2015, octubre 16). *Orden ECD/113/2015, de 16 de octubre, que regula el reconocimiento y la certificación de los niveles de idiomas del Consejo de Europa, según se definen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, correspondientes a la Primera lengua extranjera cursada por el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria. <https://shorturl.at/ZdL98>.
- Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo. (2019, enero 16). *Resolución de 16 de enero de 2019, que modifica la relación de certificaciones acreditativas del nivel de competencia lingüística en lengua extranjera del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria. <https://shorturl.at/VtsII>.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209. <https://doi.org/10.2307/3587717>.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2021). Analysing EMI teachers' and students' talk about language and language use. In A. Doiz & D. Lasagabaster (Eds.), *Language Use in English-Medium Instruction at University: International Perspectives on Teacher Practice* (pp. 34–55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003134534-3>.

- Doiz, A. & Lasagabaster, D. (2020). Dealing with language issues in English-medium instruction at university: a comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 257-262, <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1727409>.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Durán-Martínez, R., González-Ortega, E., Martín-Pastor, E., & Pérez-García, E. (2024). Inclusive teaching practices implemented in primary school bilingual programmes in Spain: Teachers' views and associated factors. *System*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103393>.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>.
- Ibarra, H., & Obodaru, O. (2016). Betwixt and between identities: Liminal experience in contemporary careers. *Research in Organizational Behavior*, 36, 47–64. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.11.003>.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.
- Junta de Andalucía. (2017). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Consejería de Educación. <https://shorturl.at/0Y2xo>.
- Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to Concepts and Theories. *TESOL Quarterly*, 40(3), 471–493. <https://doi.org/10.2307/40264540>.
- Lasagabaster, D., & García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school. *Cultura y Educación*, 26(3), 557–572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.97367>.

- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1–2), 110–126. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>.
- Leung, C., Harris, R., & Rampton, B. (1997). The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31(3), 543–560. <https://doi.org/10.2307/3587837>.
- Mahboob, A. (2005). Beyond the native speaker: *Myth and reality in TESOL*. Peter Lang.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson Education.
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>.
- Otto, A., Rascón-Moreno, D., Alcalde-Peñalver, E., & García-Laborda, J. (2024). Presentación La educación bilingüe en España: Una mirada crítica acerca de las tendencias actuales. *Revista De Educación*, 1(403), 1–8. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/103650>.
- Serra, J., & Feijoo, S. (2022). Teacher translanguaging in CLIL primary education: do teachers' perceptions match their real practices? *Infancia y Aprendizaje*, 45(2), 280–310. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2009294>.
- Swann, W. B., Jr., & Bosson, J. K. (2008). Identity negotiation: A theory of self and social interaction. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 448–471). The Guilford Press.
- Tollefson, J. (2000). 1 Policy and Ideology in the Spread of English. In J. Hall & W. Eggington (Ed.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 7–21). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417984-004>.
- Trinity College London. *GESE – Graded Examinations in Spoken English*. <https://rb.gy/30fg9y>.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3–48). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195105612.003.0001>.

THINKING THROUGH CULTURAL WORDS: THE NSM FRAMEWORK AS A LINGUISTIC BRIDGE TO INTERCULTURAL AND CRITICAL AWARENESS

MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA
Universitat de València

1. INTRODUCTION

In the current framework of Linguistics and foreign language teaching, the development of critical capacity and intercultural competence has become a priority. It is no longer enough to achieve grammatical or communicative competence: training subjects capable of dialoguing with other cultural realities also implies fostering reflective awareness and epistemic decentering. In recent decades, this requirement has led to a renewed focus on pedagogical approaches that integrate language, culture and thought.

This article is part of this line of reflection, proposing a didactic exploration based on Natural Semantics Metalanguage (NSM) as a tool for the development of intercultural intelligence and critical capacity. The analysis is based on a classroom experience with university students, in which six cultural terms from different languages and contexts were used: “kintsugi”, “amae”, “yohaku”, “sobremesa”, ‘tapa’ and “siesta”. The selection responds to their ability to condense worldviews without immediate translation, as well as to their formative potential as catalysts for cultural reflection.

The main objective is to analyze how the use of the NSM model allows the decomposition of these terms into universal semantic primitives, thus facilitating a process of intercultural understanding that is not limited to mere lexical translation, but activates cognitive, affective and value dimensions. The hypothesis guiding this work argues that the

explicit analysis of cultural words, through tools that force their reformulation from shared structures, can generate a transformative pedagogical experience. It is not simply a matter of teaching vocabulary, but of fostering a way of thinking that is more sensitive to the conceptual diversity that underlies languages.

To this end, the reception of these words in the classroom will be analyzed, paying attention both to the immediate reactions of the students and to the processes of semantic reformulation that these words provoke. The article is structured in three sections: first, the theoretical foundations of the NSM model and its relevance for the study of cultural terms are presented; second, the selected words are briefly described and their paraphrases are examined; finally, the effects observed in terms of critical awareness and intercultural intelligence are discussed. Throughout the analysis, a qualitative approach will be maintained, and attention will be paid to the discursive construction of meanings and their emotional and interpretative resonance in the learners.

2. THEORETICAL CONTEXT

In the field of language teaching, the link between language, culture and thought has been repeatedly stressed by various theoretical currents. In particular, cognitive and sociocultural approaches have insisted that language shapes not only the way we communicate, but also the way we categorize the world, relate to others and elaborate a shared vision of reality. This conception is at the heart of Natural Semantic Metalanguage (NSM), an approach developed by Anna Wierzbicka and Cliff Goddard, which presents an original proposal: to explain complex cultural concepts from a set of universal meanings.

The NSM is based on the hypothesis that all languages share a common semantic core, composed of about sixty words considered semantic primitives. These primitives cannot be defined in simpler terms and are empirically attested in a great diversity of the world's languages. Unlike other approaches that resort to translation or conceptual explanation from one's own culture, the NSM proposes a metalanguage based on

universal syntactic and lexical structures that avoids ethnocentric biases and allows for a more rigorous cross-cultural understanding.

From a pedagogical point of view, this approach represents a privileged tool for the development of intercultural competence and critical thinking. By decomposing culturally dense meanings into basic units understandable by speakers of any language, NSM facilitates a type of reflection that goes beyond instrumental language learning. In this sense, a theoretical link can be established with the concept of “cognitive decentering” formulated by Byram (1997), according to which intercultural education implies the ability to adopt the perspective of the other without renouncing one's own.

This decentering is enhanced when students are faced with the need to translate culturally loaded terms into NSM, as this requires both cultural introspection and semantic reformulation. Moreover, this task requires a form of metalinguistic thinking that trains linguistic and semantic awareness, fundamental pillars of critical thinking in the language classroom. Explanation in NSM forces one to make explicit assumptions, values and emotions that are often implicit in culturally loaded words, which contributes to a deeper understanding of the linguistic and affective ideologies present in each language.

Likewise, NSM can be linked to Zembylas' (2012) approaches to the emotional dimension of intercultural education. Far from being a purely cognitive activity, the analysis of culturally dense words mobilizes emotions, memories and empathy. The combination of analytical rigor and affective openness makes this methodology a favorable way to form subjects not only competent in other languages, but also sensitive to cultural diversity and ready for plural coexistence.

Finally, from an epistemological perspective, the NSM proposes a model of knowledge based on clarity, explicitness and intercultural translatability. In a historical moment in which cultural relativism threatens to derive in lack of communication, and abstract universalism in imposition, this proposal represents a methodological and ethical point of balance. To think with the NSM is not to renounce complexity,

but to reconstruct it from a shared language. This is, in short, one of its great formative virtues.

On the other hand, the use of NSM in educational contexts has been explored by several authors in recent decades, although its systematic application as a tool for intercultural training is still an emerging field. Research such as that of Peeters (2021), Goddard (2018) or Levisen & Waters (2017) have demonstrated its potential to reveal cultural patterns, communicate sensitive meanings and foster empathy between speakers of different languages. However, most of these works have focused on the linguistic or anthropological analysis of cultural concepts, and not on their direct implementation in the classroom.

Unlike previous studies focused mainly on the linguistic or anthropological analysis of NSM, this proposal is specifically oriented to its didactic implementation as an educational strategy. The emphasis is not on the study of the terms themselves, but on their potential to activate processes of decentering, cultural awareness and meta-reflection in real educational contexts.

This work is situated at a methodological crossroads between applied linguistics, intercultural pedagogy and cognitive semantics. Unlike approaches more focused on grammatical contrast or comparative translation, here we propose a formative intervention aimed at transforming students' relationship with language, culture and knowledge. The choice of culturally dense words as the object of analysis makes it possible to articulate individual reflection with collective dialogue, critical thinking with emotional experience, and content acquisition with epistemological questioning.

In terms of didactic design, the experience is based on the conviction that the language classroom at the university can be a laboratory for cultural research, and not only a space for linguistic training. Working with the NSM offers a rigorous, ethically committed and methodologically replicable operational framework. Its formative potential lies precisely in its structural simplicity and its ability to accommodate cultural complexities without reducing or exoticizing them.

3. OBJECTIVE, METHODOLOGY, DIDACTIC APPROACH

The experience was carried out in undergraduate and postgraduate university courses, with an approximate sample of 200 students distributed in different groups over several academic years. The participants came from diverse mother tongues (mainly Spanish, but also French, English, German, Italian, Chinese, Japanese, Russian, Arabic, etc.) and varied academic profiles. This heterogeneity enriched the analysis and allowed us to contrast cultural perceptions from multiple perspectives.

The objective has been to introduce in the classroom a systematic work with culturally complex words through the use of the NSM, with a broader educational purpose than mere linguistic learning.

The procedure includes the following phases:

1. Free selection by the students of a cultural word that they consider difficult to translate or particularly significant. Although some terms were proposed by the teacher as initial models, most were freely selected by the students themselves, based on their personal experience or cultural interest. This freedom made it possible to identify words that represented authentic semantic challenges and with an affective charge relevant to the group.
2. Contextual and cultural research on the term (origin, use, connotations, real examples).
3. Individual writing of a tentative definition in NSM.
4. Group discussion and collaborative reformulation of the definition.
5. Intercultural comparison: search for related or contrasting terms in other languages or cultures.
6. Critical reflection on the process, with special attention to the emotions, difficulties and discoveries generated.

The experience has been evaluated qualitatively through direct observation, analysis of written productions, perception surveys and meta-reflection sessions.

4. STUDY OF CASES

Below are six terms worked on by the students that illustrate the proposed approach: "kintsugi", "amae", "yohaku", "sobremesa", "tapa", "siesta".

4.1 KINTSUGI

"Kintsugi" is a Japanese technique for repairing broken ceramics using resin mixed with gold dust. This technique embodies an aesthetic and vital philosophy: what has been damaged is not only restored, but also given meaning and beauty. One of the formulations agreed upon in NSM was:

"Something broke. Someone did something to make it like before. Now you can see that it broke. People think this is beautiful.."

The students who worked with this term reflected on the difference between a Western conception of repair—focused on hiding the damage—and a vision that integrates it as a valuable part of the object. The analysis gives rise to debates about identity, trauma, the body, art and memory, and how the broken can have positive connotations.

4.2 AMAE

Amae designates a form of affective support, accepted and expected, which structures many interpersonal relationships in Japanese culture. Unlike the Western idea of dependency, often negatively connoted, amae implies tacit trust and care. A definition was provided as a model and the students also proposed their own definitions. One of the definitions provided was the following:

"Someone wants another person to do something good for this person. This person thinks: This other person knows that I want this. I don't have to say it. I don't have to do anything in return. People think that this is good"

This term provoked debates between some students, who initially associated "amae" with passivity or manipulation, and other students, who saw the term as a natural expression of closeness. The discussions made it possible to address the affective models that structure interactions and

the implicit codes in non-verbal communication. The differences between individualist and collectivist cultures also came to light.

4.3 YOHAKU

"Yohaku" refers to the expressive use of emptiness in Japanese aesthetics, whether in painting, calligraphy or design. This void is not absence, but pause, resonance, possibility. A formulation in NSM was:

"There is a place. There is nothing in this place. People can think: This makes me feel something good."

The students discussed how the void can have communicative value, in contrast to cultures where silence or empty space are signs of failure, failure or abandonment. The analysis led to a reflection on the relationship between language and rhythm, between meaning and form, and on the need to learn to perceive what is not said. The presence of this concept in the art of different origins was also discussed.

4.4 SOBREMESA

In the Spanish world, "sobremesa" refers to the time shared after a meal, when people remain talking unhurriedly. Its formulation in NSM was:

"Many people are together. They are talking. They are eating. They don't want to leave. They want to keep talking a little more."

This term aroused interest among students of cultures where time is managed in a more functional way. The sobremesa was interpreted as a relationship ritual, a space for affective and narrative construction. Through comments on the presence of the sobremesa in cultures where the word does not exist, the possible views on the value of time were deepened. The analysis of the word allowed us to discuss the role of informal time, slowness and conversation in the configuration of social links.

4.5 TAPA

In the Spanish context, the term "tapa" designates a small portion of food that is usually served in bars and that is often shared between several people. Although at first sight it may seem simply a culinary

category, its cultural dimension is much deeper. The tapa is associated with a mode of socialization that combines sensory pleasure, improvisation, community and flexible temporality.

A definition in NSM fue la siguiente:

"There is a little food in a place. Many people can be together in this place. They are talking. They are eating. People feel good about this. Nobody has to eat much."

During the discussions in class, the students emphasized that the meaning of "tapa" goes beyond food: it is a social act, a break in the day, a way of being together without rigid expectations. When comparing it with other cultures, terms such as "aperitivo" (Italy) or "mezze" (in Arab countries), among others, emerged, and important nuances were pointed out: the tapa is not an order or a strict formality, and its spontaneous character was interpreted as an expression of a less structured Mediterranean temporality.

4.6. SIESTA

The "siesta", understood as the short break after the midday meal, is a common practice in several cultures, but especially iconic in the Hispanic imagination. Its cultural significance goes beyond the physiological: it is a negotiation with the rhythm of the day, a form of emotional self-regulation, and in many cases, a well-being strategy linked to the climate, architecture and lifestyle.

Definition in NSM:

"A person eats. Afterwards he doesn't want to do things for a while. This person sleeps for a while. This person feels good about this."

The students' reflections highlighted how the "siesta" is sometimes interpreted as a sign of laziness from cultures with a stricter productivist model. The analysis allowed us to work on the concept of "vital rhythm" and discuss how the ways of managing time reflect broader cultural values about the body, rest and performance.

The inclusion of terms like "tapa" and "siesta" made it possible to incorporate into the debate everyday cultural forms that, although closer

than "kintsugi" or "amae", were especially revealing for Spanish-speaking students. On the one hand, they favored a process of cultural self-awareness: by verbalizing familiar practices through the primitives of the NSM, the students discovered implicit aspects that had never been explicitly formulated.

5. RESULTS AND DISCUSSION

5.1 ADVANTAGES

The results of this experience show that working with cultural words through the NSM generates multiple benefits:

- It favors cultural decentralization and perspective-taking.
- Enhances metalinguistic competence and critical reflection on language.
- It stimulates empathy and intercultural dialogue.
- It reinforces motivation and emotional involvement in learning.

The students often express that this activity has allowed them to "see things they didn't see", better understand their own culture and discover emotional and ethical dimensions of language. The difficulties in defining or translating a term are not experienced as failures, but as opportunities to think beyond the limits of one's own language.

In addition, the NSM is revealed as an effective operational framework to avoid ethnocentrism: by forcing complex meanings to be broken down into universal units, a common basis is created from which to dialogue.

In some cases, the discussion of terms generated deep personal resonances. Students who had experienced migration, loss or cultural change identified in words like "kintsugi" or "sobremesa" a way of naming their own experiences that they did not know how to express. This emotional dimension is not a collateral effect, but a constitutive part of intercultural learning.

One of the most remarkable findings was the awareness-raising effect of this activity: naming in universal terms what is taken for granted allowed us to observe how the ideologies of time, food or the body operate in each culture. For example, some students pointed out that, when analyzing the "siesta", they became aware of the feeling of guilt associated with the break in their work or academic environment.

From a pedagogical point of view, the analysis of cultural words through NSM has become a practice of double return: not only do you learn about the culture of the Other, but you acquire a critical distance about your own.

It was also observed that the process of collective reformulation of the NSM definitions generated a space for horizontal dialogue, in which cultural differences became cognitive resources instead of obstacles. Learning was thus emotionally significant, intellectually rigorous and socially integrating.

5.2. RESISTENCES AND INTERCULTURAL CONFLICTS

One of the most revealing aspects of the pedagogical experience was the emergence of resistance, tensions and interpretive conflicts during the work with certain cultural words. Far from being an obstacle, these frictions became formative opportunities that made visible the latent ideologies around language, affectivity and identity.

In the case of "amae", for example, some students expressed discomfort with what they saw as a lack of tacit autonomy in interpersonal relationships. Some associated it with a form of affective manipulation, or with the lack of clear limits. This reaction revealed a deep internalization of the ideal of individual autonomy, characteristic of cultures more oriented towards individualism. Other students recognized in "amae" a legitimate form of emotional bond based on mutual trust, which allowed them to compare cultural models of autonomy and care.

The "siesta" also caused dissensions. Some students questioned the educational value of a practice they associated with inactivity or laziness. Some reported experiences of guilt when resting, which led to a discussion about the ideologies of performance and the medicalization of

time. By analyzing the "siesta" with the NSM, the group managed to reconceptualize it as a strategy of emotional and bodily self-regulation, detached from moral judgments.

Another significant case was that of the "surprise", which generated a debate about the conception of time in terms of productivity or enjoyment. This debate gives rise to a deeper analysis of the forms of relationship and the value of informal time in the construction of links. Through the NSM, the "dessert" was understood as an active pause, loaded with affective and narrative meaning.

These resistances were not homogeneous or predictable, and they varied even within supposedly related cultural groups. This fact highlighted the need to avoid simplifications and stereotypes, and to recognize the internal diversity of every cultural community. At the same time, it highlighted the power of the NSM as a tool to translate, question and reconstruct meanings from a common base.

In pedagogical terms, it was observed that well-supported resistance can lead to acts of awareness. The initial tensions functioned as triggers for personal exploration and intercultural dialogue. Beyond the conceptual content, the process showed that teaching through words is also teaching to listen, to tolerate confusion and to negotiate meanings in a shared space.

5.3. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The results of this experience suggest that working with cultural words through the NSM has a high formative potential in the language classroom. First of all, it promotes a type of semantic and cultural attention that is not limited to the memorization of lexical equivalents, but encourages students to think with the words and not only about them. This form of cognitive and affective decentralization is especially valuable in multicultural contexts where conflict, difference or misunderstanding cannot be avoided, but can be re-signified.

From a didactic perspective, the proposal can be adapted to different levels and modalities: from short activities of cultural comparison to longer projects of applied linguistic research. However, its implementation requires certain conditions: a clear theoretical framework, a

sensitive teaching guide and a safe space for emotional expression and active listening.

In addition, this methodology can be easily integrated into approaches to critical pedagogy or project-based learning, generating opportunities for self-evaluation, metalinguistic thinking and intercultural collaboration. In short, working with the NSM not only makes it possible to teach languages, but also to train subjects capable of inhabiting cultural complexity with openness, rigor and sensitivity.

5.4. COMPARATIVE DISCUSSION OF THE SIX CASES

A transversal look at the six selected cultural terms allows us to observe significant contrasts in their reception, difficulty of analysis and emotional charge. While some terms like "amae" or "sobremesa" will immediately activate personal experiences and family references in the students, others like "kintsugi" or "yohaku" will require a more abstract interpretative effort, linked to philosophical or aesthetic notions.

As for "tapa" and "siesta", their apparent familiarity decreased before the need to break down their meanings into primitive NSM. This procedure revealed culturally invisible aspects: implicit norms of coexistence, relationships between pleasure and productivity, and social valuations of time. The comparison between these three groups allowed us to observe that not all cultural words generate the same type of critical reflection, and that the experience of analysis varies depending on the perceived closeness.

This comparison shows that the selection of terms must take into consideration not only their cultural interest, but also the type of problem they propose to the students' thinking. Words that refer to everyday practices can be especially productive when it comes to making the naturalized visible. On the contrary, the terms linked to other remote cultures allow us to test forms of more radical decentralization. Both dimensions are necessary for a balanced intercultural education.

Based on the analyzed cases, a tentative typology of cultural words can be outlined according to their semantic difficulty and their pedagogical effect: (a) affective-relational terms, such as "amae", which mobilize models of connection; (b) aesthetic-philosophical terms, such as

"yohaku" or "kintsugi", which require a more abstract conceptual interpretation; and (c) everyday terms like "tapa" or "siesta", whose richness is revealed only when they are denatured. This classification can guide future teaching sequences according to the desired training objectives. This classification, although tentative, allows the teacher to anticipate the type of educational challenge that each word can cause, and thus adjust the teaching sequence according to the desired learning objectives (emotional, philosophical, metalinguistic, etc.).

5.5. LIMITATIONS AND FUTURE PROJECTIONS

Like any situated experience, this study has certain limitations that must be acknowledged. First of all, the sample of students was not homogeneous in terms of their cultural origin or their linguistic proficiency, which influenced the way in which they interpreted the selected words. Nor were the knowledge of the language the same in the groups with which they worked.

However, these limitations also open interesting lines for future research. It would be relevant to replicate this proposal in other educational contexts, with students of different mother tongues and levels of competence, as well as exploring new cultural words linked to themes such as gender, the body, humor or religion. It would also be valuable to combine the NSM analysis with other semiotic or multimodal tools, in order to expand the understanding of the meanings that converge.

In summary, this work does not aim to offer a closed model, but rather to propose a viable path with a humanistic foundation to develop intercultural competence and critical thinking through language. The words analyzed here are just a sample of the richness that this methodology offers, and its formative potential remains to be explored in its entirety.

Another possible line of development would be the articulation of the NSM with multimodal approaches or with collaborative digital learning proposals. For example, analyzing cultural words through audiovisual materials, memes or digital narratives could expand the interpretive scope and adapt to contemporary forms of construction of meaning. Likewise, the integration of the NSM in international virtual exchange projects would allow to verify its effectiveness in contexts of real linguistic contact.

6. CONCLUSIONS

Working with cultural terms from the NSM approach makes it possible to turn the language classroom into a space for shared research, intercultural dialogue and existential reflection. This type of didactic proposal not only improves language skills, but transforms the way students think about language, their culture and those of others.

At a time when education faces the challenge of forming critical, empathic subjects capable of living together in diversity, the rigorous and sensitive analysis of words can be a decisive tool. Thinking through words—and not just in them—is also learning to live with others in a different way.

This work has tried to show that the analysis of cultural words through the Natural Semantic Metalanguage approach constitutes a powerful pedagogical strategy to develop not only linguistic skills, but also intercultural sensitivity, critical thinking and cultural self-awareness.

The six words analyzed - "kintsugi", "amae", "yohaku", "sobremesa", "tapa" and "siesta" - are not simply lexical terms: they are cognitive and affective portals that reveal diverse cultural models. By translating these models through universal structures, an empathic and reflective understanding of the world is promoted.

In an educational context marked by acceleration, fragmentation and standardization, thinking through words allows language teaching to be rehumanized. The NSM is not just a technical instrument, but an ethical invitation to listen, translate and live together. The classroom can thus become a space for lived research, where you learn not only "about" other cultures, but "with" them and "from" them.

7. ACKNOWLEDGMENTS

This work is framed in the activities of the Projects 3330329 “Redes didácticas entre lenguaje, entorno e internet”, sponsored by the Vice-rectorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació de la Universitat de València, and “Desarrollo del pensamiento crítico y la inteligencia intercultural mediante intercambios virtuales”.

8. REFERENCES

- Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza
- Bennett, M. J. (1998). *Intercultural Communication: A Current Perspective. Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected readings*, 1(1), 1-34
- Byram, M. (2020). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. *Multilingual matters*. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. FCE.
- Goddard, C. (2005). *The Languages of East and Southeast Asia: An Introduction*. Oxford University Press
- Goddard, C. (ed.). 2006. *Ethnopragmatics: Understanding Discourse in Cultural Context*. Mouton de Gruyter.
- Goddard, C. (2008). *Semantic analysis: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Goddard, C. (ed.). 2008. *Cross-Linguistic Semantics*. John Benjamins.
- Goddard, C. (ed. with Anna Wierzbicka). 2002. *Meaning and Universal Grammar – Theory and Empirical Findings*. Two Volumes. John Benjamins.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Sims, L. (2022). Teaching critical thinking and cultural intelligence via virtual exchange: a practice report on the utilization of research-based principles to support and assess learning outcomes. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 133-143.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations*. New York: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and universals*. Oxford: Oxford University Press
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford University Press.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Fountain

CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA INFLUENCIA DEL ESPAÑOL COMO L1 EN LA ADQUISICIÓN SIMULTÁNEA DEL INGLÉS Y EL ALEMÁN

LAURA PADRÓN BRITO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición de segundas y terceras lenguas ha despertado un interés creciente en las últimas décadas. En concreto, uno de los aspectos que más interés han suscitado en la comunidad científica es el de las transferencias lingüísticas. Entre la extensa literatura existente, se pueden detectar varias tendencias. Por una parte, son destacables los trabajos que se centran en las transferencias entre la L1 y las lenguas posteriormente adquiridas (Ringbom, 1992; Murphy, 2003; Montrul, 2010; Bardel y Fark, 2021), también llamada transferencia directa. Por otra parte, se encuentran los estudios que giran en torno a la transferencia entre la L2 y la L3 (Jessner, 2006; Rothman y Halloran, 2013; Woll, 2018), llamada transferencia lateral.

A pesar de la gran relevancia que poseen los diferentes tipos de transferencia lingüística en el aprendizaje de lenguas, resulta muy complicado encontrar estudios que traten la transferencia de la L1 a la L3, sobre todo en el mundo hispanohablante y, más concretamente, en el contexto educativo español. Dado este vacío, tanto a nivel teórico como práctico, es necesario incidir en el valor de la L1 en el aula de idiomas, sobre todo cuando se está aprendiendo una tercera lengua.

En el caso de España, el aprendizaje simultáneo de segundas lenguas es una realidad cada vez más extendida en la sociedad, lo que da respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más globalizada y

que pone un gran énfasis en la interculturalidad. La relevancia otorgada al aprendizaje de lenguas se pone de manifiesto en las diversas etapas escolares. Desde la Educación Primaria, el inglés se adopta, como normal general, como la primera lengua extranjera. Más adelante, en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el alumnado continúa reforzando sus conocimientos del inglés, siendo esta asignatura obligatoria en todos los niveles. Asimismo, se ofrece la posibilidad de añadir una segunda lengua extranjera (entre las que se encuentran el alemán y el francés entre otras) a su currículo.

Posteriormente, en lo que se refiere a la educación universitaria, la presencia del inglés en la gran mayoría de títulos de grado constata su importancia en el mundo educativo y laboral. No obstante, aquí las segundas lenguas extranjeras que se pudieran haber adquirido durante la etapa escolar no presentan la misma continuidad que el inglés. Solo en aquellos grados que están íntimamente relacionados con el aprendizaje de idiomas, tales como los Grado en Turismo, Traducción e Interpretación o Lenguas Modernas, podemos seguir encontrando asignaturas centradas en la adquisición de una segunda lengua extranjera, debido a que son una parte esencial para el adecuado desarrollo profesional de estos estudiantes.

Debido a la gran relevancia que tiene la adquisición simultánea de segundas y terceras lenguas en el contexto educativo, esta revisión teórica pretende revalorizar el uso de la L1 en el aprendizaje de lenguas extranjeras, haciendo hincapié en su utilidad para los estudiantes hispanohablantes. Asimismo, se indaga en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes españoles en la adquisición del inglés y el alemán, y en cómo estas lenguas interactúan entre sí, dotando al alumnado con herramientas valiosas para la comprensión e integración de las normas gramaticales de estas lenguas.

2. LA L1 COMO MEDIO PARA APRENDER EL IDIOMA

Antes de indagar en el uso de la L1 para la adquisición de segundas lenguas, debemos definir a qué nos referimos cuando hablamos de la lengua materna. Tal y como apunta Santos Rovira (2012), la lengua materna, puede ser definida desde múltiples perspectivas. No obstante,

en el caso de este trabajo teórico, se define la lengua materna como aquella que se ha aprendido de los padres y que, además, coincide con aquella de la que el hablante hace un uso principal a lo largo de su vida.

El uso de la L1 como medio para aprender segundas lenguas ha sido objeto de un acalorado debate en las comunidades académicas y educativas. Por una parte, existen corrientes de pensamiento que son poco transigentes con el uso de la L1 en las aulas. Estas corrientes, que están ampliamente arraigadas en la teoría del *input* de Krashen (1982), la manera más efectiva y que garantiza mejores resultados en el aprendizaje de lenguas es maximizar la exposición a la lengua meta y, por consiguiente, disminuir el uso de la L1 como medio para su enseñanza. Tal fue la influencia de esta teoría para el aprendizaje de lenguas extranjeras que los profesores que recurrían a la L1 a menudo se sentían abrumados por un sentimiento de culpa (Harbord, 1992), pues creían que sus intervenciones obstaculizaban el aprendizaje de su alumnado.

No obstante, este tipo de teorías fueron ampliamente rebatidas y criticadas, ya que se consideraba que la L1 era un recurso valioso, además de inevitable, para el aprendizaje de lenguas. Por su parte, Butzkamm (2003) señaló que todas las lenguas aprendidas compiten constantemente con la lengua materna, en el sentido de que la L1 se establece como el marco de referencia por excelencia. En este sentido, y como sugiere Cook (2010, citado en Druce, 2013), uno de los mayores defensores del uso de la L1 en las aulas, estudiantes no conciben las lenguas como entidades separadas o compartimentadas. Al contrario, los conocimientos que los estudiantes poseen sobre diversas lenguas se entremezclan constantemente, lo que explicaría los diferentes tipos de transferencia lingüística. Por todo ello, aunque se haga un uso limitado de la L1 en el aula, no se puede impedir que el alumnado piense en las lenguas extranjeras en comparación con su lengua materna, que es el marco de referencia que les resulta más conocido.

En este contexto, se estima necesario aprovechar estas condiciones de aprendizaje y que el profesorado anime al alumnado a establecer comparaciones entre la L1 y las demás lenguas conocidas, con el fin de conocer las similitudes y diferencias estructurales entre ellas (Atkinson, 1987).

En definitiva, un uso moderado de la L1 es necesario y prácticamente inevitable. Tal y como apunta Galindo Merino (2011), “servirse de la L1 en el aula no significa que se convierta en la lengua dominante, sino que su empleo es recomendable dentro de unos límites y para fines pedagógicos” (p. 165). En este sentido, se ha estimado que el uso de la lengua materna es especialmente efectivo a la hora de explicar conceptos complejos u ofrecer aclaraciones y ejemplos (Paker & Karaağaç, 2015). De esta manera, se asegura que el alumnado posee las herramientas necesarias para seguir construyendo su conocimiento de la lengua.

Sin embargo, también resulta interesante conocer cómo el uso de la L1 puede ser útil más allá de dar instrucciones o explicar conceptos, sino como una base sobre la que el alumnado pueda sustentar su aprendizaje de lenguas, sobre todo en aquellos casos en los que la L2 y la L3 se aprenden de manera simultánea.

3. ADQUISICIÓN SIMULTÁNEA DE INGLÉS Y ALEMÁN

En lo que respecta a la adquisición de primeras y segundas lenguas extranjeras, se ha señalado la existencia de procesos de adquisición consecutiva y simultánea.

A este respecto, Cenoz (2000, citado en Jessner 2006), observó que, mientras que la L2 solo se puede aprender bien después o a la vez que la L1, cuando se trata de la adquisición de una L3, se pueden observar al menos cuatro secuencias diferentes:

1. Las tres lenguas se adquieren de manera simultánea
2. Las tres lenguas se aprenden de manera consecutiva
3. Las L2 y L3 se aprenden de manera simultánea tras la adquisición de la L1
4. La L1 y la L2 se adquieren de manera simultánea antes de aprender la L3

La distinción entre aprendizaje consecutivo y aprendizaje simultáneo resulta útil en algunas ocasiones. No obstante, en algunos casos, como el 2 y el 3, donde la distinción entre consecutivo y simultáneo no resulta del todo clara. Por una parte, no existen unos límites claro

sobre la cantidad de tiempo que ha de pasar entre el momento en el que el alumnado empieza a adquirir la L2 y el momento posterior en el que comienza a aprender la L3. Para ilustrar este concepto, se presenta el caso de un alumno ficticio que ha comenzado a aprender inglés y que, dos meses más tarde, comienza a aprender alemán. Si contemplamos este caso desde una perspectiva estrictamente temporal, queda claro que el aprendizaje es consecutivo, coincidiendo con la segunda secuencia propuesta, pues se ha comenzado a aprender el idioma en momentos separados. No obstante, si tenemos en cuenta que es probable que este alumno esté adquiriendo las bases de ambas lenguas a la vez, podríamos hablar de aprendizaje simultáneo, lo que se asimilaría más a la tercera secuencia mencionada.

En este caso, por lo tanto, no se trazan límites claros con respecto a si el aprendizaje del alumno es consecutivo o si, por el contrario, es simultáneo. Por ello, es necesario que introducir otras variables que nos permitan distinguir entre estas dos alternativas, como el nivel de competencia en la L2 en el momento de adquirir la L3. A este respecto, el aprendizaje consecutivo normalmente sugiere que el estudiante ha alcanzado unos conocimientos de la L2 lo suficientemente elevados como para facilitar la adquisición de la L3. Es decir, consideramos que las bases del idioma están aprendidas y que, por tanto, el estudiante puede continuar su formación en otras lenguas. No obstante, esta evaluación del aprendizaje consecutivo también presenta sus propias problemáticas y es que no existe un consenso sobre el nivel que el alumnado debe alcanzar como para poder considerar que se ha “aprendido” el idioma.

Dadas estas constricciones, nos acogemos a la observación de Navarro Romero (2009) y es que “aprender una segunda lengua para los adultos a veces se convierte en un aprendizaje continuo y de reajuste de conocimientos previos” (p. 124). De acuerdo con esta premisa, siempre que se haya aprendido tanto una L2 como una L3, se considerará el aprendizaje de estas lenguas como simultáneo en lugar de consecutivo, eliminando las restricciones temporales o de nivel.

Como se ha señalado, en el contexto educativo español, no es inusual que, durante el periodo de escolarización, el alumnado adquiera el inglés como L2 y, seguidamente, el alemán como L3. No obstante, siguiendo

las consideraciones anteriores, se considera que este aprendizaje es simultáneo debido a que, en el momento en el que se comienza a aprender el alemán, coexiste de manera activa con el inglés. Por este motivo, se encuentra que el alumnado hace transferencias lingüísticas de manera frecuente entre el inglés y el alemán.

3.2. TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA

La transferencia lingüística es un proceso muy común entre los hablantes de varias lenguas extranjeras. De hecho, tal y como describen Treffers-Daller y Sakel (2012), los hablantes de múltiples lenguas no pueden mantenerlas completamente separadas, sino que las características de una de las lenguas conocidas a veces aparecen al hacer uso de otra de estas lenguas, que es lo que se conoce como transferencia.

El aprendizaje de una segunda lengua extranjera ofrece una oportunidad inigualable para conocer hasta qué punto influyen los conocimientos metalingüísticos de los aprendientes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En particular, porque en el aprendizaje de la L1 no hay transferencia posible, y porque en la adquisición de la L2 solo hay una fuente de transferencia posible (Rothman, 2011). Estas transferencias, que se hacen más evidentes en el aprendizaje de una tercera lengua, como hemos señalado, permiten a los alumnos inferir, entre otras cosas, normas gramaticales con mayor facilidad que aquellos alumnos que hablan únicamente una lengua (Santos Rovira, 2012). Por lo tanto, el proceso de aprendizaje y adquisición de una L2 puede tener una gran influencia en el aprendizaje de una L3, lo que muchas veces implica una mejora en la calidad del proceso de aprendizaje (Jessner, 2006).

A este respecto, es necesario señalar que las transferencias no solo ocurren entre la L2 y la L3, sino que pueden ocurrir en varias direcciones y es esencial distinguir entre sus diferentes tipos. Las transferencias, como señala Fessi (2014), pueden ocurrir de las siguientes formas:

- Desde la L1 hacia la L2: *transferencia directa*
- Desde una L2 hacia una L3: *transferencia lateral*
- Desde una L3 o L2 hacia la L1: *transferencia invertida*

Algunos de los factores que pueden influenciar la transferencia entre lenguas son la distancia lingüística, el nivel de competencia, el uso reciente, el orden de adquisición y la formalidad de contexto, así como las formas marcadas (Fessi, 2014). En lo que al aprendizaje de una L3 respecta, el tipo de transferencia más común es la transferencia lateral. En la combinación español-inglés-alemán, por tanto, es más probable que el alumnado transfiera desde el inglés al alemán, por varios de los motivos señalados. En primer lugar, al ser el inglés la última referencia de la que disponen al comenzar a aprender alemán, resulta lógico que el alumnado use el inglés como base para su aprendizaje. Asimismo, dado que ambas son lenguas germánicas, se ha aprovechado la cercanía sistémica entre ambos idiomas. Por lo tanto, el inglés actúa como lengua puente entre la lengua materna y el alemán.

No obstante, el aprendizaje de una L3 supone un reto si no hay un dominio suficiente de la L2, lo que puede dificultar esta transferencia lateral. En estos casos, la L1 puede resultar un recurso muy útil, y se plantea la necesidad de que el profesorado utilice todas las lenguas a disposición del alumnado para que, de esta manera, puedan establecer conexiones más variadas entre las distintas lenguas conocidas (Santos Rovira, 2012), incluyendo el español.

3.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Para poder proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, es fundamental conocer las estrategias de las que hacen uso y corregirlas, si fuera preciso. Además, proporcionar soluciones efectivas a los errores más cometidos por el alumnado supondría una mejora de la motivación en el aula.

En el caso del inglés y del alemán, han sido varios los estudios que han intentado determinar algunas de las dificultades experimentadas por estudiantes hispanohablantes en la adquisición de alemán como L3 (Corbacho Sánchez, 2003; Ecke, 2010; Martínez Adrián, 2004).

En lo que a la distancia entre la L1 y la L3 respecta, cuanta mayor es la distancia entre ambas, mayores dificultades surgen en el proceso de aprendizaje, ya que hay una “ausencia de elementos facilitadores de

comunicación y del aprendizaje” (Santos Rovira, 2012, p. 53-54). Por este motivo, en el caso del aprendizaje del alemán como L3 ha estado mediado necesariamente por el inglés ya que, como se ha comentado, comparten características estructurales que permiten trazar similitudes más intuitivas entre ambos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en un aula de idiomas, la distancia real entre el español y el alemán y la distancia percibida por los alumnos suelen ser diferentes. En este sentido, la propia percepción que el alumnado tiene de la distancia entre ambas lenguas puede ser un factor determinante (Santos Rovira, 2012) para que se le asocie al alemán un nivel de dificultad mayor. Esto, a su vez, puede tener consecuencias negativas sobre la motivación del alumnado.

Para poder modificar esta percepción de lejanía entre el español y el alemán se precisa que el profesorado inste a los estudiantes a buscar características comunes entre ambas lenguas y establecer una serie de comparaciones que sirvan de referencia al alumnado y que les permita distinguir cuándo el español es una herramienta efectiva para el aprendizaje de las normas gramaticales del alemán. De esta manera, se lograría reducir la distancia percibida y, a su vez, aumentaría la motivación.

Además, hay estudios que demuestran que, aunque la transferencia entre el inglés y el alemán es más común, hay ciertos conceptos gramaticales que el alumnado asocia a la L1. Un ejemplo de ello lo encontramos en el estudio de Ecke (2010), donde señala que una de las mayores dificultades que afrontan los aprendientes de alemán en el ámbito gramatical es el uso correcto de los artículos. Debido a que el español y el alemán se caracterizan por la existencia de géneros gramaticales, el alumnado, en caso de desconocer el género de un sustantivo, recurre al género gramatical de su equivalente en español, aunque incurran en error.

A pesar de que las equivalencias no siempre son exactas, se pueden trazar similitudes con aquellas palabras del alemán que tienen su origen en el latín o el griego y que, por tanto, les serán más familiares. Es el caso de palabras como *Nationalität*, *Identität* o *Personalität*. Sin haber visto estas palabras con anterioridad, el alumnado puede ser capaz de averiguar su significado. No obstante, el profesorado debe hacer

hincapié en la relación entre el sufijo *-itāt* con el sufijo *-idad* y destacar que, de la misma manera en que, en español, todas las palabras que terminan en *-idad* son femeninas, en alemán todas las palabras que terminan en *-itāt* también lo son.

Otras similitudes que pueden trazarse son las abreviaciones. Tal y como ocurre en el español, algunas preposiciones pueden unirse a los determinantes, formando abreviaciones, tales como *a + el = al*. En el caso del alemán, también podemos encontrar abreviaciones de este tipo, como *zu + dem = zum*, o *von + dem = vom*.

En este sentido, aunque estos son tan solo unos pocos ejemplos, se pone de manifiesto la necesidad de presentar la gramática de manera comparada. El alumnado, en el momento en el que comienza a adquirir el alemán como segunda lengua extranjera, posee las habilidades cognitivas suficientes para reflexionar sobre las reglas de la lengua y poder hablar en términos metalingüísticos. No obstante, a pesar de la capacidad del alumnado de concebir la lengua desde una perspectiva metalingüística, la enseñanza explícita de la gramática ha estado muy extendida (Navarro Romero, 2009). En este contexto, se observa que la enseñanza de lenguas, en muchas ocasiones, queda reducida a la enseñanza explícita de la gramática, quedando la experiencia reducida a aprender y volcar unos contenidos, determinados por los libros de texto, en lugar de comprender un método de enseñanza donde se priorice la interacción y la adquisición de la lengua a través de la práctica.

Aunque la enseñanza explícita de la gramática es esencial en algunos casos, no siempre resulta suficiente. Presentar la gramática de manera comparada es fundamental ya que, como se ha señalado anteriormente, el alumnado tiene la tendencia a hacer estas comparaciones sin recibir instrucciones explícitas, por lo que a veces estas comparaciones pueden ser erróneas. En este contexto, presentar a los estudiantes con comparaciones estructurales e instarles a establecer sus propias conexiones puede facilitar la asimilación de conceptos gramaticales, lo que, a su vez, facilita la puesta en práctica de dichos conceptos. Por lo tanto, mejorar la comprensión de la L1 es esencial para incrementar la transferencia desde la L1 a la L3. Un manejo de la gramática española permite hacer un uso consciente de ella para comprender así la gramática

alemana. De la misma manera, la integración de conceptos metalingüísticos resulta esencial, y no es necesario tener conocimientos extensos de una L2 para poder hablar en términos metalingüísticos.

En el caso del aprendizaje del alemán, estas comparaciones se elevan como un requisito indispensable en el aula debido a la distancia percibida por el alumnado entre su L1 y la L3, que, como se ha establecido, es un factor esencial en la motivación del alumnado. En definitiva, establecer comparaciones no solo se trata de trazar distinciones, sino también de contemplar similitudes, lo que podría contribuir a la mejora de las capacidades comunicativas del alumnado, a la vez que se construye el conocimiento metalingüístico necesario para que puedan continuar su aprendizaje de manera más independiente.

5. IMPACTO DE LA L3 SOBRE LAS DEMÁS LENGUAS CONOCIDAS

Hasta ahora, se han mencionado la transferencia directa y lateral, centrándose esta reflexión teórica en el impacto de la L1 en el aprendizaje de una L2 o una L3. Sin embargo, no se ha profundizado en demasiada la transferencia invertida, es decir, de la L3 a la L2 o la L1. Esto se debe, por una parte, a que no ha habido un interés notable por parte de la comunidad científica en conocer cómo las lenguas aprendidas después de haber adquirido la lengua materna también pueden influir en el uso por parte de los hablantes de estas lenguas. Un ejemplo notable de transferencia lingüística, en este caso negativa, puede observarse en el uso que las generaciones jóvenes hacen del verbo *pretender* como equivalente del verbo en inglés *pretend*, que significa *fingir*.

Por otra parte, no se ha hecho hincapié en los posibles efectos que estudiar alemán como tercera lengua puede tener sobre los conocimientos de la lengua inglesa de los hablantes. No obstante, se plantea la posibilidad de que, de igual manera que el inglés tiene la capacidad de permear incluso en la lengua materna de los hablantes, sustituyendo unos conocimientos por otros, el alemán puede permear los conocimientos del inglés, sobre todo teniendo en cuenta el grado de similitud entre ambas lenguas. Por ello, sería interesante investigar cómo la L3 podría

ser de utilidad a la hora de encontrar soluciones a algunos errores comunes que se cometen en la L2. Algunos de estos errores pueden incluir, entre otros, la omisión del sujeto, la complejidad asociada a las oraciones subordinadas o a los tiempos verbales.

6. CONCLUSIONES

En estas consideraciones teóricas sobre la adquisición simultánea de lenguas extranjeras, específicamente del inglés y del alemán por parte de aprendientes hispanohablantes, se presentan algunas cuestiones relevantes tanto para el alumnado como para el profesorado de lenguas extranjeras.

En primer lugar, se hace hincapié en el valor de la L1 como recurso en las aulas de idiomas, sobre todo para el aprendizaje de una L3. En el caso de la combinación español-inglés-alemán, ya que la tendencia ha sido a aprender el inglés primero y seguidamente el alemán, el inglés es la referencia más próxima, tanto a nivel temporal como a nivel estructural.

No obstante, también conviene que los alumnos sean conscientes de las diferencias entre ambos y que sepan distinguir entre aquellas instancias en las que el español puede servirles de apoyo y aquellas en las que no, con el fin de que interioricen sus conocimientos de la L3.

Por todo ello, ya que los alumnos establecen relaciones de manera natural entre ambas lenguas, el rol del profesorado es esencial, ya que debe haber una constatación explícita de los contextos en los que su lengua materna les puede ayudar a comprender cuestiones más complejas en la L3 y cuándo no. Proporcionar esta información en los procesos iniciales del aprendizaje de lenguas extranjeras puede suponer una gran diferencia en la percepción de la lejanía del alemán con respecto de su L1. A este respecto, el uso de la gramática española para el aprendizaje de la gramática alemana puede ser útil para todo el alumnado, especialmente para aquel que tiene más dificultades con la L2 y que, por tanto, tiene dificultades para transferencia hacia una L3.

Además, se debe considerar que la L3 puede tener un impacto significativo sobre la L2, con el potencial de corregir errores en esta última. Aunque tan solo se trata de una estimación teórica, si el alumnado traza comparaciones entre su L2 y su L3 constantemente, no resulta inoportuno pensar que estas lenguas se retroalimentan.

En definitiva, se pretende destacar que las lenguas no son entidades independientes y que el alumno no las concibe como tal, por lo que trazan similitudes y diferencias de manera intuitiva, aunque no siempre sean correctas. En este contexto, se podría afirmar que los procesos de transferencia directa e invertida son coexistentes.

Con todo ello, se ha establecido la función pedagógica de la L1 en el aula, y que sea de utilidad para crear conexiones más estables entre los diferentes marcos de referencia del alumnado, en lugar de ser un medio que sirva exclusivamente para explicar conceptos. Asimismo, se hace hincapié en la utilidad de las terceras lenguas extranjeras como recurso para la mejora de las habilidades comunicativas en las segundas lenguas.

7. APOYOS

Este trabajo ha sido financiado por Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura, con la cofinanciación del Fondo Europeo Plus (FSE+), bajo la subvención FPI2024010170.

8. REFERENCIAS

- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247. <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>
- Bardel, C., & Falk, Y. (2021). L1, L2 and L3: Same or different? *Second Language Research*, 37(3), 459-464. <https://doi.org/10.1177/0267658320941033>
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language learning journal*, 28(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. English in Europe: *The Acquisition of a Third Language*, 14(6), 39-53.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Corbacho Sánchez, A. (2003). Análisis de transferencias lingüísticas positivas y negativas en el plano léxico-semántico entre el inglés (L2) y el alemán (L3) para turismo. *Philologia Hispalensis*, 17(1). <https://doi.org/10.12795/PH.2003.v17.i01.05>

- Druce, M. (2012). Attitudes to the use of L1 and translation in second language teaching and learning. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 2(1), 60-86.
- Ecke, P. (2010). La adquisición de artículos indefinidos por estudiantes de alemán como tercera lengua. En *Memorias del IX Encuentro AMPAL (Asociación Mexicana de Profesores de Alemán)*, 96-102.
- Fessi, I. (2014). Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en español 3. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19.
- Galindo Merino, M. M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 25, 163-204. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2011.25.06>
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 350-355. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.350>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice. *Learning*, 46(2), 327-69.
- Martínez Adrián, M. (2004). La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras. *Revista española de lingüística aplicada*, 17-18, 187-208.
- Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293-327. <https://doi.org/10.1177/0267658310365768>
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 3(2), 1-21. <https://doi.org/10.7916/salt.v3i2.1625>
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana. Revista de iniciación a la investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Paker, T., & Karaağaç, Ö. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.494>
- Ringbom, H. (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language learning*, 42(1), 85-112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00701.x>
- Rothman, J., & Halloran, B. (2013). Formal linguistic approaches to L3/Ln acquisition: A focus on morphosyntactic transfer in adult multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 51-67. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000032>

- Santos Rovira, J. M. (2012). Fundamentación teórica de la importancia de la lengua materna en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. *Sintagma: revista de lingüística*, 24, 49-63.
- Treffers-Daller, J., & Sakel, J. (2012). Why transfer is a key aspect of language use and processing in bilinguals and L2-users. *International Journal of Bilingualism*, 16(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1367006911403206>
- Woll, N. (2018). Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness*, 27(1-2), 167-185. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1432057>

TECHNOLOGY, IDENTITIES AND MINORITIES: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
University of Córdoba, Spain

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
University of Córdoba, Spain

1. INTRODUCTION

The role of technology in supporting and preserving individual identity, particularly in the context of minority languages, has become increasingly significant in our globalized society (Bautista, 2014; Fan, 2018). As the world becomes more interconnected, the preservation of linguistic diversity faces challenges from dominant languages that often overshadow minority languages, which following García and Lin (2016) are actually minoritised.

This phenomenon raises critical questions about how individuals maintain their cultural identity and heritage in a rapidly changing linguistic landscape. Technology, particularly digital platforms and communication tools, offers innovative solutions for the preservation and promotion of minority languages (Tan & Jehom, 2024), enabling speakers to connect, share, and express their identities in ways that were previously unimaginable.

In this context, the intersection of technology, multilingualism, and identity is thus a vital area of inquiry, particularly as it pertains to the rights and recognition of speakers of minority languages (Huszka et al., 2024). Multilingualism is not only a linguistic phenomenon —it is deeply intertwined with identity formation and cultural expression. For speakers of minority languages, their linguistic repertoire is regularly a core component of their identity, as the ability (or even possibility) to communicate in one's mother tongue fosters a sense of belonging and

continuity with cultural heritage. Studies have shown that when individuals are encouraged to use their native languages, they experience enhanced self-esteem and a stronger connection to their cultural roots (Nguyen & Hamid, 2017).

This connection is particularly crucial for minority and minoritized language speakers, as the loss of language can lead to a diminished sense of identity and belonging (Nguyen & Hamid, 2017). Furthermore, the recognition of linguistic rights is essential for the preservation of minority identities, as it allows individuals to express themselves fully and authentically in their preferred languages (Láncos, 2021). Technology can play a transformative role in supporting individuals' identities and modes of self-expression. Digital platforms provide spaces where minority language speakers can engage with their communities, share cultural narratives, and access resources in their languages. For instance, social media platforms and online fora allow users to communicate in their native languages, fostering a sense of community and solidarity among speakers (Cormier & Burke-Saulnier, 2023; Láncos, 2021).

Moreover, advancements in language technologies, such as translation tools and language learning applications, not only preserve minority languages, but they also facilitate the learning and use of minority languages, thereby promoting their vitality and relevance in contemporary society (Huang, 2023). These technological innovations not only empower individuals to maintain their linguistic heritage but also enhance their visibility and representation in a predominantly monolingual (English) world. In fact, we live in a world where *coloniallingualism* persists—a phenomenon shaped by the enduring influence of colonial histories, imperial ideologies, and systemic inequities embedded within language education, especially due to the global dominance of English (Meighan, 2023). The phenomenon of *coloniallingualism* embodies the residual impacts of colonization on language practices, resulting in systemic inequities wherein colonial languages maintain dominance over indigenous languages within educational settings. The educational landscapes shaped by colonialism display deep-rooted paradigms that perpetuate not only linguistic elitism but also wider socio-cultural

hierarchies, significantly influencing identity formation and educational equity (Meighan, 2023; Wang & Bai, 2024).

However, when individuals engage with technology in their native/home languages, they assert their cultural identity and challenge the dominance of majority languages. This assertion is particularly significant in online spaces, where language choice can influence perceptions of legitimacy and belonging (Gomez-Aguinaga, 2021; Riera-Gil, 2018). Furthermore, the use of minority languages in digital communication can serve as a form of resistance against linguistic assimilation and cultural erasure, reinforcing the idea that all languages hold intrinsic value and deserve recognition (Wang & Zhao, 2018). As such, technology not only provides tools for communication but also acts as a platform for identity affirmation and cultural resilience.

Communication and identity are inextricably linked because languages chosen for communication speak about their speakers, so that identity showed through the use of a particular language impacts on communicative effectiveness. It is for this reason that, in a given context, the best choice for succeeding in communication may be using a local (minority) language rather than a wider (majority) language. (Riera-Gil, 2018, p. 184).

For refugees and migrants, the role of identity in technology-mediated communication is particularly moving. Many individuals in these groups face the dual challenge of navigating new linguistic environments while striving to maintain connections to their cultural identities.

When you're a small farmer and let's say you are disrupted by conflict, you cross a border, and all of your history is lost if you have lost your documentation. Even if you haven't, it may not be valid. But if you've got something that is stored on a digital identity, you can use that history wherever you go. (Opp, 2017, as cited in Cheesman, 2022, p. 134).

The use of native languages in digital communication can provide refugees and migrants with a sense of continuity, commitment and belonging, even in unfamiliar contexts (Bermingham & Higham, 2018; Yakushkina & Olson, 2017). Moreover, technology facilitates communication with family and friends across borders, allowing for the preservation of cultural practices and languages despite physical displacement. This ability to maintain linguistic ties is crucial for the psychological well-being of refugees and migrants, as it fosters a sense of agency and

identity amidst the challenges of resettlement (Bermingham & Higham, 2018). The intersection of technology, language, and identity is thus a vital area of exploration, particularly as it pertains to the experiences of minority language speakers in an increasingly digital world. In conclusion, the interplay between technology, multilingualism, and identity is a critical area of study that highlights the importance of preserving minority languages and supporting the identities of their speakers. As technology continues to evolve, it offers new opportunities for individuals to express themselves, connect with their communities, and assert their cultural identities in meaningful ways.

Considering all the above, a systematic study on how technology affects the identity of speakers of minority languages, including migrants and refugees, is necessary and timely. In this light, the main objective of this paper is to develop a systematic literature review on the identity of speakers of minority/minoritised languages when using technology within and beyond educational contexts.

2. METHODOLOGY

2.1. RESEARCH DESIGN AND PROCEDURE

Systematic literature reviews provide a structured approach to identifying and analysing the current state of knowledge on a specific topic. For this research, we use the PRISMA (preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis for protocols; Moher et al., 2015) systematic review methodology, as its principles offer a clear *a priori* roadmap to conduct a rigorous systematic literature review (PRISMA Statement, 2025). The PRISMA framework (Page et al., 2021) guides the systematic search, screening, and selection of studies for inclusion in the research, and structures the subsequent stages of reviewing, data extraction, and synthesis. Following study selection, an inductive qualitative coding approach (Gough et al., 2017) was applied to analyse the data and derive emerging themes related to how technology affects the identity of speakers of minority languages, including migrants and refugees. This methods section is organised to describe the different processes of this systematic review literature, namely: search strategy, screening, and coding.

2.2. SEARCH STRATEGY

The database used for this literature review was Scopus, aiming to guarantee the utmost quality of the studies (Gough et al., 2017), as it is considered the world’s largest abstract and citation database of peer-reviewed research literature. To capture current developments in this fast-changing technological landscape, the review exclusively considered studies published within the 2020-2024 timeframe. To reach the objective of the study, the Boolean search query was the following (Figure 1):

FIGURE 1. Search query string in Scopus

TITLE-ABS-KEY (language AND identity AND technology) AND PUBYEAR > 2019 AND PUBYEAR < 2026 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA,"SOC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA,"ARTS")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,"English"))

Source: Own elaboration using Scopus (www.scopus.com/).

2.3. SCREENING

The search resulted in 451 studies for possible inclusion in the study. After the initial retrieval, two screening processes were conducted considering the inclusion and exclusion criteria established by the researchers (see Table 1).

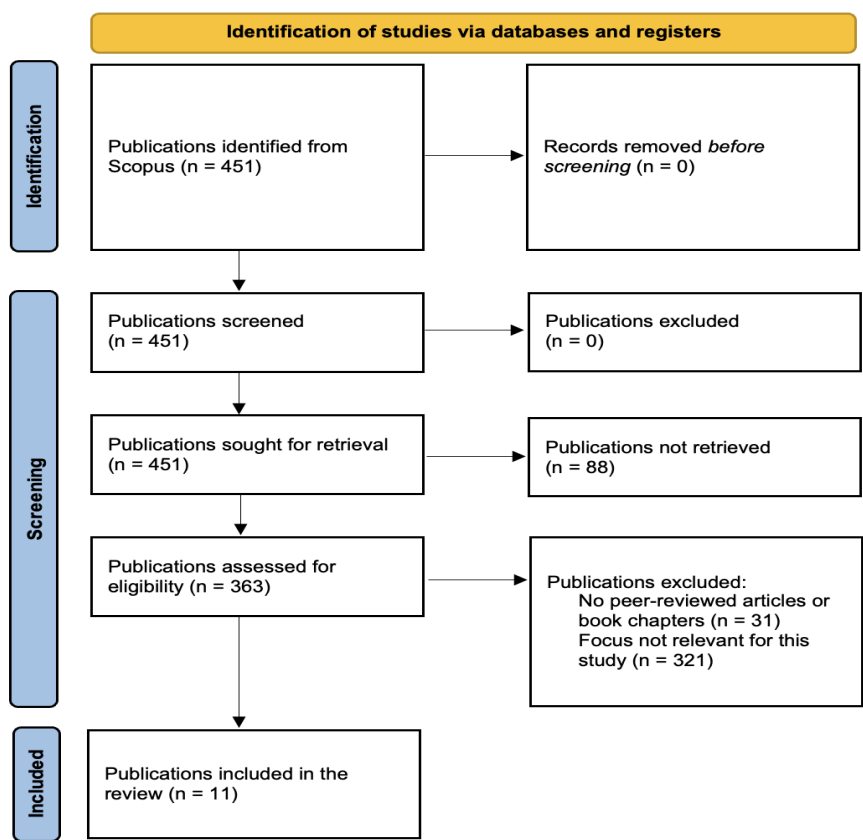
TABLE 1. Inclusion and exclusion criteria

Inclusion	Exclusion
Peer-reviewed articles or book chapters	Inaccessible publications
Original research	Retracted publications
Focused on minority languages	Academic documents different from peer-reviewed journal articles or book chapters (i.e., edited books)
Analysing identity in relation to technology and language (education)	Analysing identity but not in relation to technology or minority languages
Subject area limited to social sciences and arts and humanities	Other subject areas (e.g., sociology, religion, gender studies, medicine, psychology)
Journal articles published between 2020 and 2024	Publications in languages other than English
Written in English	

Source: own elaboration

After the initial screening, the 451 were sought for retrieval, and 88 were not accessible or not retrieved, leading to 363 publications assessed for eligibility. Further screening was conducted to ensure that the selected publications were strictly related to minority languages, and each of the publications was reviewed in full by the two researchers to examine a match against the pre-established inclusion and exclusion criteria. Following Belur et al. (2018), interrater reliability was measured via percentage agreement. Initial coding yielded 95% concordance between raters, rising to 100% after resolving classification disagreements through discussion. After this, 11 final papers were selected for inclusion in this research. Figure 2 shows the PRISMA flow diagram.

FIGURE 2. *PRISMA flow diagram*



Source: own elaboration (based on Page et al. 2021)

2.4. CODING

The 11 papers selected for the review were coded using content analysis. This was conducted in vivo using ATLAS.ti v.25 for MacOS, utilising language directly from the papers to capture original authors’ expressions from the original sources, ensuring alignment with their findings (Saldana, 2015). The researchers recognised relevant text related to identity, technology and minority languages (within and beyond educational contexts) from the papers, which then led to the identification of information codes. After independent coding, the researchers demonstrated 95% inter-rater agreement. Following collaborative review of inconsistent classifications, they reached unanimous coding consensus (100%).

3. FINDINGS AND DISCUSSION

Table 2 presents the key data of the papers selected regarding the connection between the use of technology and the identity of speakers of minority languages.

TABLE 2. *In-depth analysis of selected publications*

ID	Authors	Research design and objectives	Context / Participants	Technology, identity and minority languages
21	Ajani et al. (2024)	Qualitative research design that employs a comprehensive review of literature, including scholarly articles, case studies, and expert insights.	Indigenous communities, knowledge holders, and stakeholders in the field of language preservation, including linguists, educators, and technology experts.	This study emphasizes that indigenous knowledge systems are deeply intertwined with the identity, spirituality, and cultural heritage of the communities that speak these languages. It asserts that preserving these languages is not just about maintaining historical records but essential for the survival of the unique worldviews and identities of indigenous peoples, which are crucial for their overall well-being and cultural continuity. For this, the authors mention several technologies, including digital archives, mobile applications, online resources, artificial intelligence (AI), and virtual reality (VR) as tools for documenting and revitalizing indigenous knowledge.

41	Nser et al. (2024)	Multimodal social network analysis that investigates the dynamics of online communities by analysing textual, visual, and audio data.	User-generated content from online communities in Saudi Arabia, indicating a broad range of users engaging in these digital spaces.	The study emphasizes the idea of dynamic cultural identity within online communities, highlighting how technological integration and various modes of expression contribute to the formation and collaborative development of cultural representations. It challenges prevailing notions of entertainment by showcasing a diverse range of cultural manifestations beyond humour, thus reflecting a complex and evolving cultural identity in the digital realm.
51	Ungar & Seymour (2024)	Review that utilizes various designs, including qualitative, quantitative, meta-analysis, and mixed-methods research.	Refugee children and young adults up to 25.	This paper addresses the importance of flexible and tailored digital identity systems for refugees. It highlights the challenges faced in utilizing humanitarian identity systems and the need for digital credentials to ensure that refugee children's educational and health needs are met effectively. For this, the authors highlight the potential of adopting blockchain technology to support the recognition of educational records for refugee children.
69	Mlambo & Matfunjwa (2024)	Qualitative study that focuses on how technology can be used to preserve indigenous languages in South Africa, particularly those with fewer speakers. The study employs systematic self-observation (SSO). This approach aims to provide in-depth insights and knowledge about real-world situations related to the preservation of these languages through technological strategies	Indigenous language speakers and communities in South Africa.	This paper discusses the challenges of language loss, shift, and death highlighting that language is closely tied to cultural identity. The authors defend the importance of preserving indigenous languages to maintain cultural heritage and identity, suggesting that the revitalisation of these languages can strengthen community ties and individual identity among speakers. For this, the authors discuss various educational technologies, including localisation, translation through crowdsourcing, digitisation and archiving or creating online dictionaries, among others.

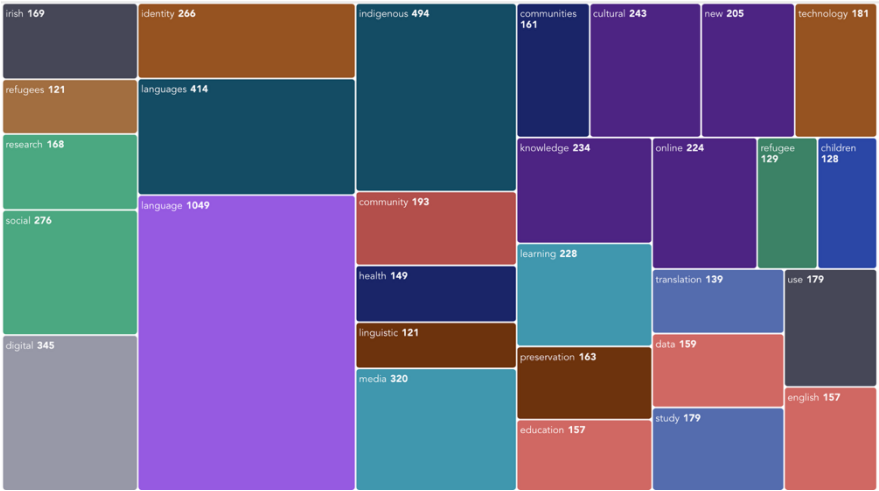
141	Li & Cassany (2023)	Qualitative study using virtual ethnography to analyse how music fans use digital linguistic resources for informal language learning.	Members of a pop music lyrics translation community, specifically Chinese fans of Spanish-language pop music.	The study presents how participation in the community fosters empowerment of identity, which is closely related to self-confidence. A shared identity is generated through group-internal conformity and differentiation from external communities, contributing to the cohesion and cooperation among members. The paper mentions the use of various digital tools and platforms for collaboration, including web scraping, screencast recordings, and audio transcription software.
162	McEntee-Atalianis et al. (2023)	Qualitative study that employs descriptive linguistic and discourse-centred online ethnographic approaches, complemented by insights from interviews with the informants.	Six resettled Syrian refugees in the United Kingdom, with varying educational backgrounds.	The study reveals that Facebook serves as a platform for Syrian refugees to construct and negotiate complex, multidimensional identities. It highlights how these individuals use their multilingual repertoires creatively to counter mainstream representations and express their identities in a new sociocultural context. Social media allows for the display of bilingual creativity and the performance of multiple identities, particularly in the context of their experiences as refugees.
180	Mpofu et al. (2023)	Evaluations of media programs, analyses of language use in various contexts, and explorations of the impact of indigenous language media on development and identity formation.	Community members, listeners of radio stations, users of indigenous language media, and audiences of specific media content.	The paper emphasizes the role of indigenous language media in shaping and expressing cultural identities. It discusses how language serves as a marker of identity and how media representations can influence perceptions of ethnicity and gender. The integration of indigenous languages in media is portrayed as a means to strengthen cultural pride and a sense of belonging among community members.
223	McMonagle & Ní Bhroin (2023)	Content analysis of minority-language hashtags on Twitter, focusing on the engagement and outcomes of social media campaigns promoting the Irish language.	Users of Twitter who engage with the hashtags related to the Irish language campaigns.	The study suggests that social media campaigns that emphasize shared cultural identity can lead to higher levels of engagement. Language is a significant aspect of identity, and participation in these campaigns reflects a sense of identification with the aims of promoting the Irish language. The authors note that online participation can vary in motivation and impact, indicating that identity is fluid and shaped by both cultural and linguistic factors.

248	van 't Hooft (2022)	The study employs a constructionist approach, focusing on thematic analysis of qualitative data gathered from workshops, interviews, and surveys related to the translation practices of Indigenous language speakers.	Maya translators who collaborated in the Storybooks Mexico project, as well as Maya students who are engaged in digital practices and literacy activities.	The study discusses that people navigate multiple identities as they engage with digital technologies and translation practices. It emphasizes the importance of social networks (i.e., Facebook, WhatsApp) as tools for consuming, producing, sharing, and discussing digital resources, and the role these digital spaces play in the construction of identities, allowing Indigenous language speakers to express self-identity and create new discourses. The project also reflects a desire among participants to project their identities in online spaces, linking their cultural heritage with modern technological practices.
255	Low et al. (2022)	The study employs a sociocognitive approach to explore language death, identity loss, and preservation, particularly in the context of artificial intelligence and digital archiving.	Communities affected by language death, particularly focusing on marginalized groups and their cultural narratives.	Considering that language is intrinsically linked to personal and cultural identity, this paper defends that the loss of a language can lead to significant identity crises and cultural erosion, as language serves as a vessel for cultural heritage and social connections. The authors defend the role of digital archiving and the socio-technical complexities involved in preserving endangered languages and cultures, arguing that the preservation of language is crucial for maintaining identity, particularly in the face of colonial legacies and digital colonialism.
426	Assis (2020)	Qualitative study that focuses on the use of Information and Communication Technologies (within an intercultural movement, emphasizing participative reflection and action research.	Members of a Quilombola community in Brazil, specifically from Conceição das Crioulas, as well as students and teachers from the Faculty of Fine Arts, University of Porto (FBAUP) involved in the 'Identidades' intercultural movement.	The article discusses identity as a dynamic and multifaceted construct shaped by cultural narratives and experiences. It emphasizes the importance of reclaiming and expressing identity through technology, highlighting how the Quilombola community uses Information and Communication Technologies (i.e., video, photography, web tools) to articulate their stories, confront social inequalities, and foster a sense of belonging within a multicultural context. The 'Identidades' movement plays a crucial role in facilitating this exploration and expression of identity across different cultures.

Source: own elaboration

To facilitate the analysis, a word frequency tree map has been created. This graphic representation is a powerful visual tool used in qualitative research to represent the prominence and relationships of key terms within textual data. By displaying words as proportional rectangles—where size corresponds to frequency and grouping reflects thematic connections—this method transforms complex linguistic patterns into an intuitive, spatial format. These tree maps are useful to identify dominant themes, uncover hidden discourse structures, and compare lexical distributions across datasets. Tree maps are particularly valuable for exploratory analysis, it bridges quantitative frequency counts with qualitative interpretation, offering both macro-level insights and granular detail. The tree map has been limited to occurrences with a minimum of 120 entries, enhancing transparency in coding processes while supporting data-driven theory development (see Figure 3).

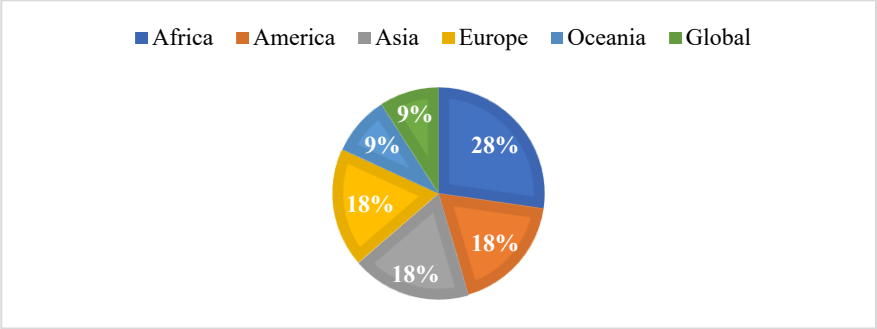
FIGURE 3. *Word frequency tree map*



Source: own elaboration

Moreover, the following word cloud (Figure 4) provides a visual representation of key terms extracted from the papers analysed in this research. The size of each word corresponds to its frequency, highlighting dominant themes and patterns in the dataset. This intuitive display aids in identifying prevalent concepts and discourse trends at a glance,

FIGURE 5. *Distribution of papers per continent*



Source: own elaboration

The reviewed studies collectively highlight the transformative role of technology in addressing linguistic, cultural, and social challenges, while also underscoring the complexities of identity, accessibility, and equity in marginalized communities. Four key areas have been identified: (i) technology-driven language preservation and revitalization, (ii) digital identity, cultural expression, and community engagement, (iii) challenges and potentialities for marginalized populations, and (iv) theoretical and methodological insights.

3.1. TECHNOLOGY-DRIVEN LANGUAGE PRESERVATION AND REVITALIZATION

Technology plays a pivotal role in preserving and revitalizing endangered languages. Digital tools like machine translation, mobile apps, and online dictionaries make indigenous languages accessible globally, while crowdsourcing platforms enable communities to contribute translations, while social media localizations promote daily use. In this category, the codes analysed are shown in Figure 6.

FIGURE 6. *Codes identified for the category “Technology-driven language preservation and revitalization”*

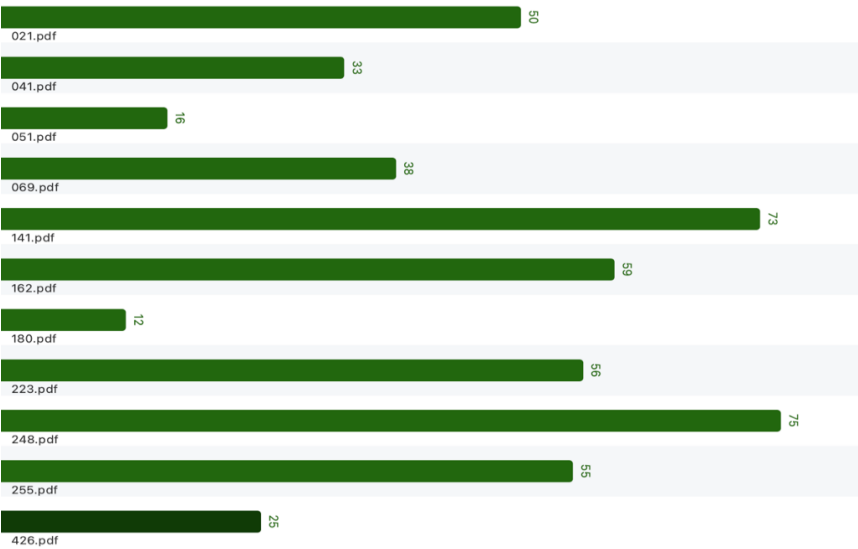
1 Technology-driven language preservation and revitalization

Miembros:

- Bilingual education
- Bilingualism
- Collaboration
- Communication and accessibility
- Conservation efforts
- Cooperation
- Cross-cultural communication
- Crowdsourcing
- Digital storytelling
- Dynamic interactions
- Intergenerational communication
- Intergenerational transmission
- Interpersonal relationships
- Knowledge preservation
- Language and communication
- Multilingualism
- Narrative construction
- Online communication
- Online communities
- Sense of belonging
- Technology integration
- Translation

Moreover, the distribution of appearances of codes of this category per paper analysed in this study is shown in Figure 7.

FIGURE 7. *Appearances of codes of the category “Technology-driven language preservation and revitalization” per paper*



Source: own elaboration

The most recurrent code is “language and communication”, with 323 occurrences. This code highlights the role that technology can play to support language and communication, as shown in the next quotation:

Digital media technology plays a pivotal role in supporting the preservation, documentation, and revitalization of indigenous languages, offering a diverse array of tools and platforms that can significantly enhance language learning, facilitate documentation and archiving efforts, and broaden accessibility to indigenous languages. Digital media technology furnishes robust tools for the documentation and archiving of indigenous languages, such as utilizing audio and video recording devices alongside digital storage and preservation systems which enables the capture and preservation of oral traditions, songs, stories, and other linguistic resources in high-quality formats (Hinton 2019). The creation of digital archives ensures the long-term preservation and accessibility of indigenous language materials for future generations, mitigating the risk of their loss due to physical deterioration or cultural disruption. (021).

Moreover, there are 119 occurrences of the code “communication and accessibility,” which presents not only the importance of connections among different agents but also how necessary it is to make this preservation efforts visible. In fact, effective communication ensures that language preservation tools reach and engage target communities, while accessibility removes barriers to participation. Accessible technologies—like mobile apps, low-bandwidth platforms, and multilingual interfaces—empower marginalized groups, including elders and rural populations, to document and learn their languages.

...Sithole (2007) states that collaboration between libraries and local communities is essential for ensuring that preservation efforts are culturally sensitive, respectful, and responsive to the needs and aspirations of indigenous peoples. Sarkhel (2017) also adds that libraries collaborate by consulting with local indigenous communities to understand their priorities, concerns, and aspirations regarding the preservation of their knowledge and cultural heritage. (021)

However, the development of blockchain technology may offer a possible solution in the near future (Chen et al., 2018). With its immutability, decentralization, security, traceability, and consensus, blockchain technology could be the basis for a robust portable credentials system that efficiently recognizes prior learning and training (Surman, 2016; Chen et al., 2018). The fundamental aim of blockchain technology is to overcome the problem of trusting strangers’ data without relying on a trusted central authority to verify it. Blockchain replaces intermediaries with a permanent ledger of transactions that is distributed across a peer-to-peer network of users. (051).

“Collaboration,” the third code in terms of occurrences (n=58), is also essential, as it ensures diverse expertise—linguists, technologists, and native speakers—combine to create accurate, culturally relevant tools. Communities provide authentic language knowledge, while developers design scalable solutions. Moreover, this term is directly related to others such as online communication (n=17), online communities (n=10), interpersonal relationships (n=4) or cooperation (n=2).

This system maximizes the potential of the participatory culture (Jenkins, 2006) by fostering mass participation. Beyond direct collaboration between individuals, we see here another kind of co-construction of knowledge (Kessler, 2013) that arises from indirect collaboration on a large scale. Although here, as in previous studies of fan practices, we have focused on active participants, our results also reveal how ordinary and skill-deficient audiences can benefit from an online pool of collective intelligence. (141).

All this ensures linguistic diversity thrives in the digital age, bridging gaps between tradition and modernity, and collaborative efforts between linguists, tech experts, and native speakers are essential for sustainable language revival, fostering cultural identity and heritage for future generations.

3.2. DIGITAL IDENTITY, CULTURAL EXPRESSION, AND COMMUNITY ENGAGEMENT

As aforementioned, technology offers powerful tools to preserve and celebrate indigenous languages, strengthening cultural identity and community bonds. In this context, digital identity enables marginalized languages to gain visibility online, while platforms like social media, apps, and virtual reality allow for dynamic cultural expression. Similarly, (online) community engagement ensures that preservation efforts are led by native speakers, fostering authenticity and ownership. In this category, the codes analysed are shown in Figure 8.

FIGURE 8. Codes identified for the category “Digital identity, cultural expression, and community engagement”

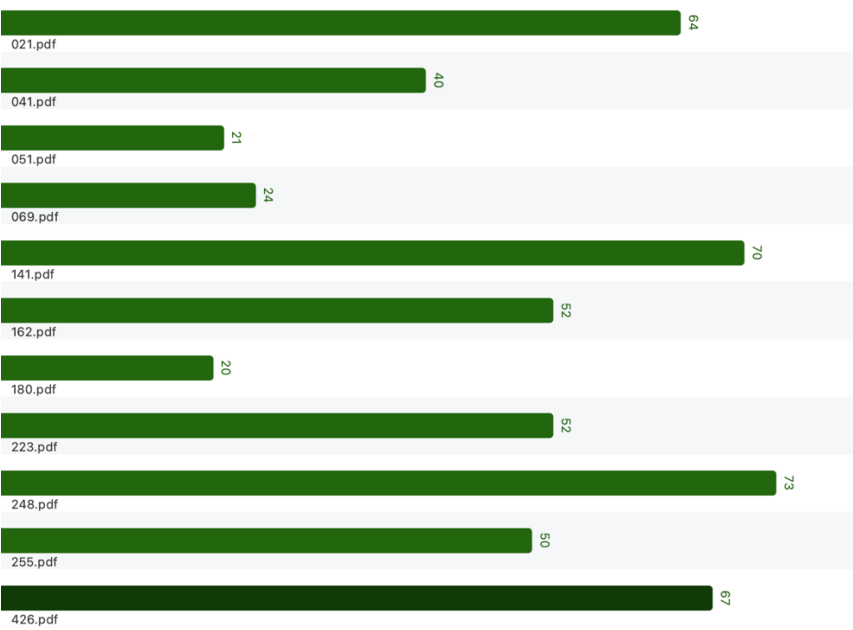
◆ 2 Digital identity, cultural expression and community engagement

Miembros:

• Activism • Ancestral knowledge • Artistic expression • Belonging • Collective identity • Community • Content creation • Creative expression • Cultural expression • Cultural heritage • Acknowledgement of heritage • Cultural heritage: AI in cultural heritage • Cultural heritage: Anthropological perspective • Cultural heritage: Connection to culture • Cultural heritage: Critical interculturality • Cultural heritage: Cultural adaptation • Cultural heritage: Cultural advocacy • Cultural heritage: Cultural analysis • Cultural heritage: Cultural appreciation • Cultural heritage: Cultural appropriation • Cultural heritage: Cultural assimilation • Cultural heritage: Cultural authenticity • Cultural heritage: Cultural autonomy • Cultural heritage: Cultural Awareness • Cultural heritage: Cultural barriers • Cultural heritage: Cultural capital • Cultural heritage: Cultural challenges • Cultural heritage: Cultural change • Cultural heritage: Cultural co-creation • Cultural heritage: Cultural collaboration • Cultural heritage: Cultural communication • Cultural heritage: Cultural competence • Cultural heritage: Cultural complexity • Cultural heritage: Cultural Concepts • Cultural heritage: Cultural conflict • Cultural heritage: Cultural conflicts • Cultural heritage: Cultural connections • Cultural heritage: Cultural considerations • Cultural heritage: Cultural construction • Cultural heritage: Cultural context • Cultural heritage: Cultural continuity • Cultural heritage: Cultural convergence • Cultural heritage: Cultural critique • Cultural heritage: Cultural decline • Cultural heritage: Cultural differences • Cultural heritage: Cultural dimensions • Cultural heritage: Cultural disconnect • Cultural heritage: Cultural discourse • Cultural heritage: Cultural dislocation • Cultural heritage: Cultural dismissal • Cultural heritage: Cultural distinction • Cultural heritage: Cultural diversity • Cultural heritage: Cultural dominance • Cultural heritage: Cultural empowerment • Cultural heritage: Cultural engagement • Cultural heritage: Cultural enrichment • Cultural heritage: Cultural entanglement • Cultural heritage: Cultural erasure • Cultural heritage: Cultural evolution • Cultural heritage: Cultural exchange • Cultural heritage: Cultural fluidity • Cultural heritage: Cultural fusion • Cultural heritage: Cultural heritage (2) • Cultural heritage: Cultural identity • Cultural heritage: Cultural Immersion • Cultural heritage: Cultural impact • Cultural heritage: Cultural inequality • Cultural heritage: Cultural influence • Cultural heritage: Cultural insights • Cultural heritage: Cultural Integration • Cultural heritage: Cultural interest • Cultural heritage: Cultural knowledge • Cultural heritage: Cultural Loss • Cultural heritage: Cultural marginalization • Cultural heritage: Cultural narrative • Cultural heritage: Cultural Narratives • Cultural heritage: Cultural negotiation • Cultural heritage: Cultural participation • Cultural heritage: Cultural perceptions • Cultural heritage: Cultural perspective • Cultural heritage: Cultural practices • Cultural heritage: Cultural preservation • Cultural heritage: Cultural products • Cultural heritage: Cultural promotion • Cultural heritage: Cultural reclamation • Cultural heritage: Cultural recognition • Cultural heritage: Cultural references • Cultural heritage: Cultural reflection • Cultural heritage: Cultural relevance • Cultural heritage: Cultural representation • Cultural heritage: Cultural repression • Cultural heritage: Cultural reproduction • Cultural heritage: Cultural resistance • Cultural heritage: Cultural respect • Cultural heritage: Cultural restoration • Cultural heritage: Cultural revitalization • Cultural heritage: Cultural richness • Cultural heritage: Cultural sensitivity • Cultural heritage: Cultural shifts • Cultural heritage: Cultural significance • Cultural heritage: Cultural solidarity • Cultural heritage: Cultural storytelling • Cultural heritage: Cultural studies • Cultural heritage: Cultural sustainability • Cultural heritage: Cultural symbolism • Cultural heritage: Cultural symbols • Cultural heritage: Cultural systems • Cultural heritage: Cultural tolerance • Cultural heritage: Cultural transmission • Cultural heritage: Cultural trauma • Cultural heritage: Cultural understanding • Cultural heritage: Cultural values • Cultural heritage: Cultural visibility • Cultural heritage: Culturally distinctive worldviews • Cultural heritage: Culturally relevant education • Cultural heritage: Culture • Cultural heritage: Ethnic diversity • Cultural heritage: Ethnographic observation • Cultural heritage: Intercultural dynamics • Cultural heritage: Intercultural exchange • Cultural heritage: Intercultural relations • Cultural heritage: Local traditions • Cultural heritage: Participatory culture • Cultural heritage: Pop culture • Cultural heritage: Pop culture influence • Cultural heritage: Preservation of traditions • Cultural heritage: Sociocultural knowledge • Cultural heritage: Sociocultural practices • Cultural heritage: Sociocultural theory • Cultural heritage: Transculturalism • Digital identity • Digital preservation • Emotional expression • Ethnic identity • Identity • Individuality • Multiculturalism • Oral tradition • Preservation of culture • Social identity • Storytelling • Voice

Moreover, the distribution of appearances of codes of this category per paper analysed in this study is shown in Figure 9.

FIGURE 9. *Appearances of codes of the category “Digital identity, cultural expression, and community engagement” per paper*



Source: own elaboration

In this category, the most recurrent code is related to “Cultural heritage” (n=354), which is subdivided into the different facets that compose it, including: cultural identity, cultural diversity, cultural understanding, cultural exchange, cultural empowerment, and cultural loss, among others.

Indigenous languages serve as crucial repositories of cultural heritage, embodying unique systems of communication, knowledge, and identity for diverse communities (021).

The root of identity lies in the area contested with the other or with one-self. It is there that we understand where we belong or where we may belong to. In fact, the Babel myth was not a punishment; it was maybe one of the best accidents of humanity, as long as we give to misunderstanding a translation space of a permanent cultural maieutics. (426).

In this context, it is interesting also to mention how the concepts related to *culture* and *identity* themselves need to be revisited:

Unlike Western approaches, definitions of interculturality from the Global South are usually proposed from a postcolonial discourse perspective. They emphasize links with social movements that aim to decolonize asymmetric knowledge systems between diverse minority and majority constellations defined in terms of culture, ethnicity, language, religious denominations, and/or nationality (Dietz, 2018). Also, they propose a more radical interculturality as a way to rethink relations between globalization, modernity, and development (Escobar, 2012). According to Walsh (2010), who studies Indigenous education in the Latin American context, interculturality as a political strategy is still conceptualized as one-way-street in which institutions attend minority groups who have “other” philosophies and “other” knowledges. In education, the concept is normally used to refer to the need for Indigenous children to function in the wider society. This “functional” view of interculturality does not question the causes of asymmetry or social and cultural inequalities. It obeys the logic of the neoliberal model in which recognition and respect for cultural diversity has become part of a strategy to control ethnic conflicts and maintain social stability. (248)

“Identity” is another key code within this category (n=102), which is also directly connected to other codes such as the self, individuality, voice and emotional expression, among others.

From the individual perspective, besides the empowerment of identity (Sauro, 2017), which is mostly related to self-confidence, we have also noted the fulfillment of various deep emotional needs. At the same time, from the collective perspective, cohesion and cooperation are supported by a shared identity that is generated simultaneously by group-internal conformity and differentiation from external communities. (141)

As shown above, the intersection of digital identity, cultural expression, and community engagement represents a transformative approach to language (and identity) preservation. By leveraging technology, indigenous and marginalized languages gain visibility and relevance in the digital world, ensuring their survival for future generations.

3.3. CHALLENGES AND POTENTIALITIES FOR MARGINALIZED POPULATIONS

The preservation and revitalization of indigenous and minority languages through digital means present both significant challenges and transformative opportunities for marginalized communities. While

technology offers tools to document, teach, and promote endangered languages, systemic barriers—such as limited digital infrastructure, socioeconomic disparities, and cultural erasure—often hinder equitable access and participation. In this category, the codes analysed are shown in Figure 10.

FIGURE 10. Codes identified for the category “Challenges and potentialities for marginalized populations”

3 Challenges and potentialities

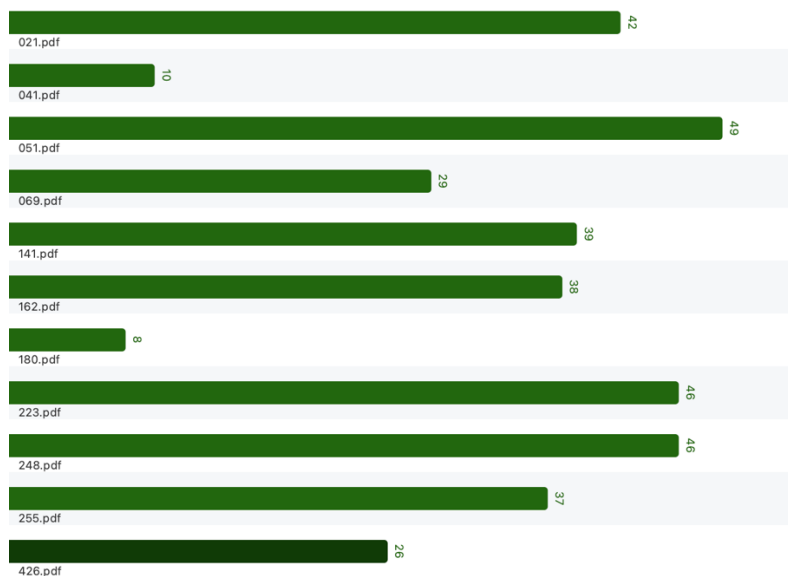
Miembros:

- Access and barriers
- Challenges
- Colonialism and Colonization
- Complex problem-solving
- Complexity
- Conflict
- Contradictory perspectives
- Curiosity
- Customization
- Dehumanization
- Diaspora and displacement
- Digital divide
- Diversity
- Educational development
- Empowerment
- Encouragement
- Engagement
- Inequality
- Linguistic diversity
- Marginalization
- Migration
- Motivation
- Participation
- Power dynamics
- Social justice
- Social media
- Stereotypes
- Support systems
- Technological innovations
- Technological innovations: Technological innovations
- Vulnerability

Source: own elaboration

Moreover, the distribution of appearances of codes of this category per paper analysed in this study is shown in Figure 11.

FIGURE 11. *Appearances of codes of the category “Challenges and potentialities for marginalized populations” per paper*



Source: own elaboration

The most recurrent code within this category is related to “Technological innovations” (n=105), which addresses all the innovative technology-driven initiatives carried out to preserve identities and, consequently, languages in the digital sphere.

... digital media technology facilitates the digitization of existing knowledge resources, including printed materials, manuscripts, and linguistic analysis materials. This digitization process preserves these resources in a more accessible and shareable format, thereby streamlining their dissemination among researchers, educators, and community members (Bird et al. 2019). Additionally, digital media technology offers innovative approaches to learning and teaching indigenous knowledge, with mobile applications, online platforms, and interactive software providing opportunities for self-paced language learning, vocabulary acquisition, and grammar instruction (Austin 2019). These tools often incorporate multimedia elements, such as audio recordings, video tutorials, and interactive exercises, which significantly enhance engagement and interactivity in the learning process. Importantly, digital knowledge learning resources can reach a wider audience, including individuals living in remote areas or outside of indigenous communities. (021).

In the second position, we find “Educational development” (n=87), including both formal and informal education, which is seen by the different researchers as an essential asset for identity construction and preservation, especially related to languages.

Indigenous language education is often part of a strategy to support and revitalize Indigenous languages (Hornberger, 2008; McCarty & Nicholas, 2014). In the process of countering language loss, literacy can be a vital tool (Grenoble & Whaley, 2006; Shah & Brenzinger, 2021), creating a stronger positioning against the hegemonic language as well as new domains of language use. Examination of the practices to develop learning materials offers a means to understand how their creators produce and negotiate identities and envision the written expression of their Indigenous language in their multilingual speech community. (248).

We face these academic spaces as another ‘community’, as another experience in which, transformed by the activities we submit ourselves to, we carry those actions of knowledge and meaning and the uncomfortable feeling of imbalance in which we move. This consciousness justifies our scientific interventions and endows them with a positive, factual, affirmative and emotionally involving weight. (426).

The third code in terms of recurrence is “Access and barriers” (n=85), which are often two sides of the same coin. While technology can provide access and helps preservation of identities and languages,

Digital media technology plays a pivotal role in supporting the preservation, documentation, and revitalization of indigenous languages, offering a diverse array of tools and platforms that can significantly enhance language learning, facilitate documentation and archiving efforts, and broaden accessibility to indigenous languages. Digital media technology furnishes robust tools for the documentation and archiving of indigenous languages, such as utilizing audio and video recording devices alongside digital storage and preservation systems which enables the capture and preservation of oral traditions, songs, stories, and other linguistic resources in high-quality formats (Hinton 2019). The creation of digital archives ensures the long-term preservation and accessibility of indigenous language materials for future generations, mitigating the risk of their loss due to physical deterioration or cultural disruption. (021)

But we also need to bear in mind the following perspective:

However, digital technologies can also lead to a new forms of colonization, reinforcing Western-based dominant modes of knowledge systems and worldviews (Galla, 2018), and generating new modes of inclusion and exclusion. A better understanding is needed of how technology is adapted, adopted, developed, and promoted among speakers of Indigenous languages (Galla, 2018). An important concern in this is how learners are able to gain digital access and literacies necessary to assert their place in the world (Darvin, 2016). Much remains to be done in this area to prevent the creation of literacy inequalities in these digital spaces. (248)

3.4. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL INSIGHTS

This section explores key frameworks and approaches guiding digital language preservation and identity. It examines how interdisciplinary theories—from sociolinguistics to digital humanities—inform methodological choices, while assessing the effectiveness of participatory, computational, and ethnographic methods. In this category, the codes analysed are shown in Figure 12.

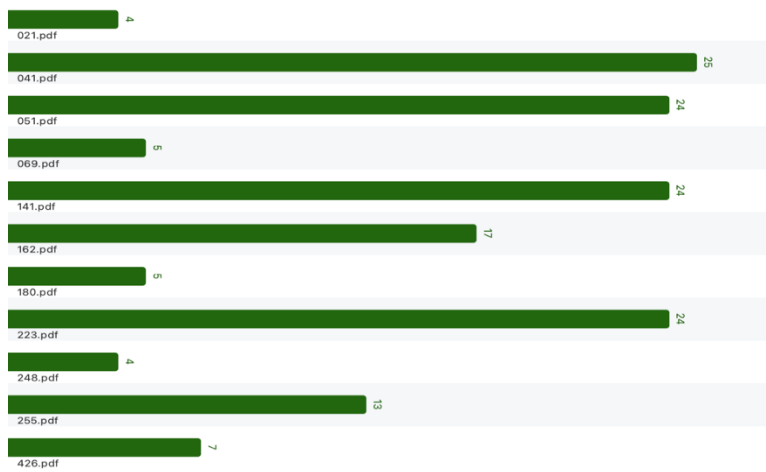
FIGURE 12. Codes identified for the category “Theoretical and methodological insights”



Source: own elaboration

Moreover, the distribution of appearances of codes of this category per paper analysed in this study is shown in Figure 13.

FIGURE 13. Appearances of codes of the category “Theoretical and methodological insights” per paper



Source: own elaboration

The first code within this category is related to “Research design and methodologies” (n=119), where all the subcodes related to the different research approaches are considered (e.g., action research, content analysis, hashtag analysis, interdisciplinary perspectives, visual data analysis). Secondly, we find “Research integrity” (n=13), which is essential as it ensures the accuracy, honesty, and reliability of academic and scientific work. By maintaining transparency and accountability, research integrity advances knowledge, supports evidence-based decision-making, and safeguards the credibility of scholarly contributions.

In this context, it is also necessary to mention the identified “Research gaps” (n=9), that support future work:

Virtual communities have grown rapidly in Saudi Arabia's online space, becoming important meeting places for Saudis to share ideas and connect (Hayman, 2017). The aforementioned online communities provide novel insights into the complex social dynamics of the area. Nevertheless, *the existing corpus of academic work largely focused on textual investigations, so creating a hole in our grasp of the multiple features of online interactions within the context of Saudi Arabia.* (041) (our emphasis).

While considerable academic literature discusses the portability of education records for adults seeking to transfer professional credentials, *no effective digital tools are being explicitly implemented for refugee children and youth and their primary and secondary school records.* (051) (our emphasis)

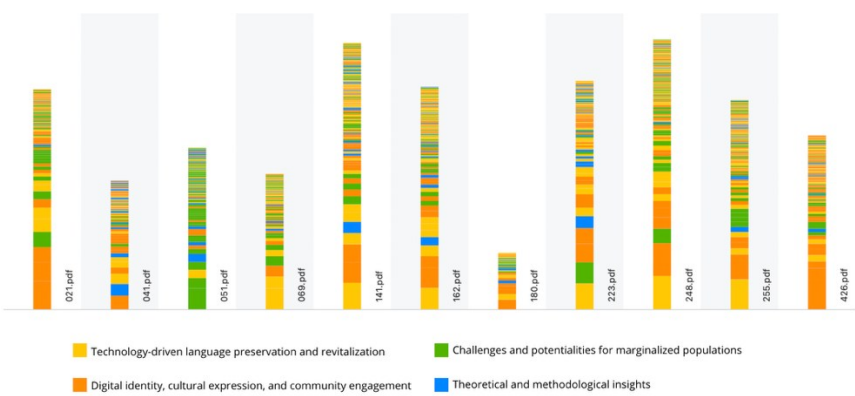
However, there is as yet very little research about how music fans improve their linguistic proficiency (Ludke; Morgan, 2022) *by engaging in a community centered around understanding, translating, and commenting on song lyrics.* We believe it is necessary to fill this research gap for two reasons: listening to pop music is an important cultural entertainment activity (Werner; Tegge, 2021), and there is widespread consensus about the usefulness of music as a tool for language learning both outside (Jolly, 1975; Ludke, 2020) and inside the classroom (Ben-net, 2019). (141)

3.5. GLOBAL CONNECTIONS

Figure 14 illustrates the distribution of four key thematic categories—(i) technology-driven language preservation and revitalization, (ii) digital identity, cultural expression, and community engagement, (iii) challenges and potentialities for marginalized populations, and (iv) theoretical and methodological insights—across the reviewed papers. This

visualization highlights the prevalence and intersection of these themes in current research on language preservation and revitalization.

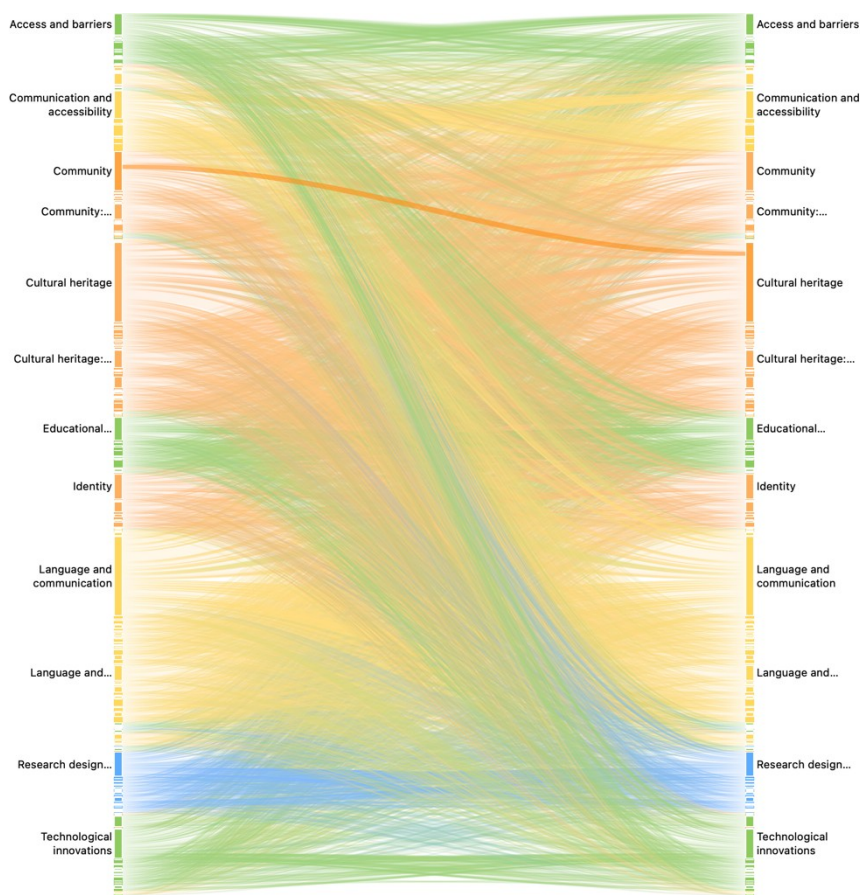
FIGURE 14. *Distribution of categories per paper*



Source: own elaboration

The following Sankey diagram visually maps the interconnected relationships among four critical dimensions in language preservation research: (i) technology-driven language preservation and revitalization (tools like AI, apps, and digital archives), (ii) digital identity, cultural expression, and community engagement (participation and representation in digital spaces), (iii) challenges and potentialities for marginalized populations (barriers like access gaps and opportunities for empowerment), and (iv) theoretical and methodological insights (frameworks guiding these efforts). By tracing the flow of influence and overlap between these categories, the diagram reveals how technological interventions intersect with cultural, social, and academic dimensions—highlighting synergies, gaps, and areas needing deeper integration to ensure equitable and sustainable language preservation.

FIGURE 15. Sankey diagram



Source: own elaboration

4. CONCLUSION

The intersection of technology-driven language preservation, digital identity and cultural expression, challenges for marginalized populations, and theoretical and methodological insights forms a vital framework for sustaining linguistic diversity in the digital age. These four areas are deeply interdependent: technological tools (e.g., AI, apps, and digital archives) provide the infrastructure for revitalization, but their success hinges on community engagement and cultural authenticity. Without centring marginalized voices, even the most advanced tools

risk perpetuating inequities or erasing nuanced cultural contexts. Simultaneously, robust theoretical and methodological foundations ensure these efforts are ethically sound, scalable, and adaptable to diverse sociolinguistic realities.

This study aims to advance scholarly comprehension of the interplay among language, identity, and technology, with a specific focus on minority and community-driven contexts. By foregrounding the agency of linguistic minorities and their sociocultural ecosystems, the analysis provides critical insights for developing equitable, community-centred pedagogies. Such frameworks aim to empower diverse populations in navigating multilingual realities, preserving cultural heritage, and leveraging technology as a tool for self-representation and resilience in globalized, digitally interconnected societies.

5. DISCLOSURE STATEMENT

The authors participated equally in the writing of the article. They also declare no competing interests and that the content of this paper presents an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance.

6. ACKNOWLEDGEMENT

This research is part of the Project ‘Pluridentities: Protecting and stimulating plurilingual identities in learners in Europe via inclusive policies and classroom practices’ (acronym: Pluridentities), which has received funding from the European Union’s Horizon 2020 research and innovation programme under the grant agreement No. 101178914.

7. REFERENCES

Ajani, Y. A., Oladokun, B. D., Olarongbe, S. A., Amaechi, M. N., Rabi, N., & Bashorun, M. T. (2024). Revitalizing indigenous knowledge systems via digital media technologies for sustainability of indigenous languages. *Preservation, Digital Technology & Culture*, 53(1), 35–44. <https://doi.org/10.1515/pdtc-2023-0051>

- Assis, T. (2020). Crioulas media: Technology, Language and identity from a Quilombola community in Brazil. In K. Gallagher (Ed.), *Multiculturalism: Critical and inter-disciplinary perspectives* (pp. 149–155). Brill.
- Bautista, S. S. (2013). *Museums in the digital age: Changing meanings of place, community, and culture*. Rowman & Littlefield.
- Belur, J., Tompson, L., Thornton, A., & Simon, M. (2018). Interrater reliability in systematic review methodology: Exploring variation in coder decision-making. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 837–865. <https://doi.org/10.1177/0049124118799372>
- Bermingham, N., & Higham, G. (2018). Immigrants as new speakers in Galicia and Wales: Issues of integration, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(5), 394–406. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1429454>
- Cheesman, M. (2022). Self-sovereignty for refugees? The contested horizons of digital identity. *Geopolitics*, 27(1), 134–159. <https://doi.org/10.1080/14650045.2020.1823836>
- Cormier, G., & Burke-Saulnier, A. (2023). *Chapeau à vous*: French-minority language teachers’ pandemic pedagogies. *Language and Literacy*, 25(1), 57–77. <https://doi.org/10.20360/langandlit29655>
- Fan, J. J. (2018). Protection of the digital heritage of minority languages. *Journal of Northwest University for Nationalities*, 5(3), 135–139.
- García, O., & Lin, A. (2016). Extending understandings of bilingual and multilingual education. In O. Garcia, A. Lin & S. May (Eds), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education* (pp. 1-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_1-1
- Gomez-Aguinaga, B. (2023). Messaging “en Español”: The impact of Spanish language on linked fate among bilingual Latinos. *The International Journal of Press/Politics*, 28(3), 627–647. <https://doi.org/10.1177/19401612211050889>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). Sage.
- Huang, Q. (2023). Current situation and path of foreign minority language protection based on internet of things from the perspective of ethnic identity. *Journal of Computational Methods in Sciences and Engineering*, 23(5), 2677–2686. <https://doi.org/10.3233/JCM-226899>
- Huszka, B., Stark, A., & Aini, I. (2024). Linguistic sustainability: Challenges and strategies of preserving minority and indigenous languages – The case of Indonesia. *International Journal of Arts and Social Science*, 7(6), 147–160. <https://www.ijassjournal.com/2024/V7I6/41466639488.pdf>

- Láncos, P. L. (2021) The role of language technologies in promoting the participation of linguistic minorities in social, political and economic life. *Foreign Policy Review*, 2, 73–87. <https://bit.ly/4k1YCcL>
- Li, Y. C., & Cassany, D. (2023). Informal learning of Spanish in a Chinese music fan community. *Profesional de la información*, 32(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.nov.05>
- Low, D. S., McNeill, I., & Day, M. (2022). Endangered languages: A sociocognitive approach to language death, identity loss, and preservation in the age of artificial intelligence. *Sustainable Multilingualism*, 21(1), 1–25. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1079408>
- McEntee-Atalianis, L., Ateek, M., & Gardner-Chloros, P. (2023). Multilingual repertoires and identity in social media: Syrian refugees on Facebook. *International Journal of Bilingualism*, 27(5), 731–748.
- McMonagle, S., & Ní Bhroin, N. (2023). Across the cyberwaves: Twitter campaigns for Gaeilge. *Social Media+ Society*, 9(1), 20563051231161296. <https://doi.org/10.1177/20563051231161296>
- Meighan, P. J. (2023). *Coloniallingualism*: Colonial legacies, imperial mindsets, and inequitable practices in English language education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(2), 146–155. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406>
- Mlambo, R., & Matfunjwa, M. (2024). The use of technology to preserve indigenous languages of South Africa. *Literator–Journal of Literary Criticism, Comparative Linguistics and Literary Studies*, 45(1), 2007. <https://journals.co.za/doi/abs/10.4102/lit.v45i1.2007>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Mpofu, P., Fadipe, I. A., & Tshabangu, T. (2023). Appreciating indigenous African language media practices and processes: A transdisciplinary approach. In P. Mpofu, I. A. Fadipe, & T. Tshabangu (Eds.), *Indigenous African language media: Practices and processes* (pp. 3–10). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-0305-4_1
- Nguyen, T. T. T., & Hamid, M. O. (2017). Subtractive schooling and identity: A case study of ethnic minority students in Vietnam. *Journal of Language Identity & Education*, 16(3), 142–156. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1286990>

- Nser, K. K., Alhrahshah, R., Alshalabi, N., Jarrah, H. Y., & Khasawneh, M. A. S. (2024). Multimodal social network analysis: Exploring language, visual, and audio data in online communities. *Studies in Media and Communication*, 12(2), 148–156. <https://doi.org/10.11114/smc.v12i2.6666>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E.A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71), 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- PRISMA Statement. (2025). *PRISMA endorsers. PRISMA Statement Website*. <https://n9.cl/caww9>
- Riera-Gil, E. (2019). The communicative value of local languages: An underestimated interest in theories of linguistic justice. *Ethnicities*, 19(1), 174–199. <https://doi.org/10.1177/1468796818786310>
- Saldana, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage
- Tan, Y., & Jehom, W. J. (2024). The function of digital technology in minority language preservation: The case of the Gyalrong Tibetan language. *Preservation, Digital Technology & Culture*, 53(3), 165–177.
- Ungar, M., & Seymour, A. (2024). Access without borders: A scoping review to identify solutions to creating portable identity, education and health records for refugee children. *Journal of International Migration and Integration*, 25(4), 1989–2017 <https://doi.org/10.1007/s12134-024-01156-7>
- van't Hooft, A. (2022). Connecting the old and the new. Identities, Indigenous literacies, and the creation of digital learning materials in Mexico. In R. Fielding (Ed.), *Multilingualism, Identity and Interculturality in Education* (pp. 67–88). Springer Nature Singapore.
- Wang, H., & Zhao, Y. (2018). Status identification and identity construction of ethnic minorities in the United States based on brain cognitive science. *Neuroquantology*, 16(6), 232–240. <https://doi.org/10.14704/nq.2018.16.6.1540>
- Wang, N., & Bai, W. (2024). Indigenous language revitalization movements: resistance against colonial linguistic domination. *Communications in Humanities Research*, 35(1), 69–74. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/35/20240015>
- Yakushkina, M., & Olson, D. J. (2017). Language use and identity in the Cuban community in Russia. *Journal of multilingual and multicultural development*, 38(1), 50–64. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1159686>

RETHINKING ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES: PEDAGOGICAL AND INSTITUTIONAL CHALLENGES IN SPANISH MEDICAL EDUCATION

LUCÍA LÓPEZ-SERRANO

Universidad de Salamanca

NADIA M. ARIAS GONZÁLEZ

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCTION

In the contemporary landscape of medicine, English has become the global language of communication. Whether in scientific publishing, academic instruction, international conferences, or clinical practice, English dominates nearly every facet of professional medical discourse. This dominance is not merely a reflection of linguistic preference but the result of historical, political, and economic forces that have shaped the world (and, as a consequence, the medical field) over the last century (Fraile-Marcos, 2000, p. 70). Undoubtedly, English has become the international language for Medicine, a transformation that has occurred with surprising speed and scope over just a few decades.

This shift has enormous implications for medical education systems worldwide. In countries where English is not the primary language, the need to integrate English for Medical Purposes (EMP) into medical curricula has become increasingly urgent. Fernando Navarro, arguably one of the most prominent Medical translators in Spain, traces this evolution by highlighting the dramatic increase in English-language references within Spanish medical literature: from just 3% in 1920 to 80% by 1995 (2001, p. 36). Similar patterns are observed in countries like France and Germany, where the proportion of bibliographic references in English now surpasses those in the national language. As Keresztes explains, “English has become not just an important language in the

field of medicine, but also the predominant language of health sciences, even in countries which strictly stick to the use of their native tongue” (2009, p. 58). This demonstrates not only the internationalization of medical science but also the critical need for English proficiency among future healthcare professionals.

Yet, while English enables access to new research and facilitates collaboration, it also introduces new challenges for both learners and educators. EMP is not simply about language instruction; it is about preparing students for a specialized professional domain, which includes understanding and producing academic texts, participating in professional clinical interactions, and navigating doctor-patient communication, all in a second language. These communicative demands go far beyond general English proficiency, requiring targeted instruction and context-specific teaching. Moreover, EMP instruction must also foster the development of intercultural competence, as students need to be prepared to interact with patients, colleagues, and researchers from diverse linguistic and cultural backgrounds. It is essential that learners understand they are not acquiring English solely for practice within British or American healthcare systems, but rather to function effectively in a wide range of international contexts where English serves as a global lingua franca (Keresztes, 2009, p. 61). Developing this awareness not only broadens their communicative skills but also enhances their ability to adapt to varying professional norms and cultural expectations within the global medical community.

Thus, the importance of EMP cannot be overstated. It is a gateway to academic and professional participation in a field where English is no longer optional but essential. And yet, teaching it in the Spanish university context is far from straightforward. In the following sections, this paper explores the specific challenges encountered in EMP instruction, the insights gained from student feedback, the ambiguity surrounding course objectives, and the potential pathways forward. Through this, we aim to offer a critical and practical reflection on how we can better align EMP teaching with the real-world needs and expectations of future Spanish-speaking healthcare professionals.

2. OBJECTIVES

The main objective of this study is to critically examine the specific challenges involved in teaching English for Medical Purposes (EMP) within Spanish higher education, drawing on both institutional realities and classroom experience. More specifically, the study aims to:

- Analyze the structural and pedagogical barriers that complicate EMP instruction in Spanish medical faculties.
- Investigate the gap between students' perceived needs and the subject's general objectives.
- Examine student feedback to better understand learners' expectations, levels of engagement, and perceived relevance of EMP in relation to their current studies and future professional practice.
- Identify effective classroom strategies and pedagogical approaches that address learner diversity.
- Propose concrete institutional recommendations for curriculum design, resource allocation, and assessment methods that can support the more meaningful integration of EMP into medical education.
- Examine the untapped potential of EMP as a vehicle for the development of critical skills and intercultural competence.

Through this analysis, the study seeks to contribute to the ongoing conversation on how to align EMP instruction with the evolving demands of medical training and the real-world communicative needs of future healthcare professionals.

3. METHODOLOGY

This study adopts a mixed qualitative approach, combining teacher reflection derived from practice and research on EMP across the world, classroom observation, and student feedback analysis to examine the challenges and potential solutions for English for Medical Purposes (EMP) instruction within the Spanish higher education context. The primary data

for this study derive from the authors' teaching experience in a compulsory EMP course offered to third- and fourth-year medical students at the University of Salamanca. The course represents the students' sole formal English instruction across their six-year degree. Over multiple academic years, informal observations and reflective teaching notes were systematically collected to document recurring pedagogical challenges, student engagement patterns, and emerging instructional needs.

In addition, student perspectives were gathered through end-of-course feedback forms, voluntary written comments, and informal discussions held during and after the semester. These sources allowed for the identification of recurring themes related to students' expectations, perceived relevance of the course content, difficulties encountered, and suggestions for improvement. Common patterns across cohorts were used to triangulate findings and ensure consistency in the reported challenges and student preferences. The analysis was further informed by a review of relevant literature on ESP and EMP pedagogy, differentiated instruction, and language teaching in large mixed-ability groups. Insights from previous studies on EMP were used to contextualize the findings and to guide the discussion on proposed instructional and institutional reforms. This methodology offers both a practical and reflective perspective grounded in real teaching contexts, while drawing on current debates in ESP pedagogy to propose targeted and feasible recommendations for improving EMP instruction in Spanish medical education.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Despite its relevance, English for Medical Purposes (EMP) seems to occupy an ambiguous place in Spanish higher education. On paper, EMP is recognized as a necessary part of training for future healthcare professionals, with many universities scheduling it as part of the compulsory courses students must take in order to graduate. In practice, however, EMP often lacks institutional support. Courses are under-resourced with a high ratio of students to number of teachers, which is very detrimental to language learning, and often perceived by students as marginal to their core studies.

One of the key issues is the disconnect between the importance of English in international medical contexts and its lack of visibility in national assessment systems. English is not tested in Spain's MIR licensing exam, which leads many students to deprioritize it in favor of more "immediate" subjects like anatomy or pathology. This perception of English as a non-essential "add-on" is further reinforced by its association with humanities, which are often viewed as less rigorous or relevant within the structure of medical education. As a result, EMP is frequently seen as an external, even optional, component of training rather than an integrated, practical skill set. This situation is further complicated by the structural conditions in which EMP is taught. At the University of Salamanca, for instance, EMP is offered as a mandatory course during the third or fourth year of study, and it is the only formal English instruction most students will receive across their six-year degree, when many of them have had little or no practice in English since secondary school, and proficiency levels vary widely.

4.1. PERCEIVED RELEVANCE AND STUDENT ENGAGEMENT IN EMP COURSES

Student feedback highlights concerns with the relevance of the subject. While students generally acknowledge the importance of English in the long term (97% of respondents to their end-of-year evaluation "strongly agreed" that a proficient command of English would be important for their future professional development), particularly for reading research, pursuing international opportunities, or working abroad, they often struggle to see the immediate value of the course. Since English is not part of the MIR licensing exam, and the course carries relatively few credits, many students feel it adds pressure without offering tangible academic benefits. 70,5% of respondents to end-of-year evaluations at the University of Salamanca noted that the fact that English was not included in the MIR exam or even the ECOE (*Examen Clínico Objetivo Estructurado* taken at the end of the medical degree) affected their motivation to engage with the subject. In their view, EMP is secondary to the clinical and biomedical subjects that dominate their curriculum.

This disconnect is further reinforced when course content does not clearly align with students' current academic tasks or anticipated

professional needs. Several recurrent themes emerge from direct student feedback, which highlights that activities that focus on general grammar or everyday communication are often viewed as too basic or disconnected from real-world medical use. Instead, students express a strong preference for targeted, practical tasks, such as interpreting clinical texts, preparing academic presentations, or practicing patient communication. Student evaluation included comments like “dedicaría tiempo a la lectura de artículos científicos, escuchar conferencias médicas” or “que se enfoque de una forma en la que se hable más, se lean textos, etc;” “leer estudios, ver vídeos;” “dar más peso al examen oral, porque al fin y al cabo es muy aplicable a la vida real,” “que hubiese una parte de la asignatura más enfocada en hacer casos clínicos en inglés, que aunque hemos hecho y hacemos con los ejercicios, quizás más enfocado a la parte clínica que nos espera en un futuro,” which highlight a desire for more focus on scenarios based on real clinical situations. Several students have also pointed out that the course feels rushed and superficial due to time constraints. They would like more depth, particularly in areas that feel directly useful. Overall, the feedback reflects a clear preference for an EMP course that is practical, specific, and clearly tied to both current studies and future medical practice.

To address these concerns, a more effective approach would involve the integration of highly specific materials that reflect authentic medical practice and the communicative situations students are likely to encounter in their professional careers. Clinical simulations, case-based discussions, and role-plays offer valuable opportunities for students to practice both academic and clinical communication in realistic contexts. Such activities not only reinforce the relevance of the course but also help bridge the gap between theoretical knowledge and practical application. However, a key limitation is the lack of up-to-date, internationally oriented EMP textbooks (Ferguson, 2013, p.257-8). Many of the existing resources remain heavily centered on the healthcare systems, protocols, and cultural expectations of English-speaking countries such as the United Kingdom or the United States, which may not fully align with the realities of medical practice in Spain or other non-English-speaking contexts. As a result, instructors often need to adapt or supplement these

materials with current scientific articles, international guidelines, patient information leaflets, and multimedia resources to create a more globally relevant and professionally meaningful curriculum that better reflects the linguistic and cultural diversity of today's medical environments. As Ferguson rightly points out, although this is by far the preferable option for a rich and adaptable course, "there are obvious drawbacks and pitfalls: writing materials for a specific group is time-consuming and may be uneconomic unless materials can be banked for later re-use; it also requires skill, creativity, and, almost invariably, consultation with a medically-trained informant" (2013, p. 257).

4.2. THE CHALLENGE OF LEARNER DIVERSITY IN EMP INSTRUCTION

Despite the student's clear preference for an EMP course that directly addresses clinical practice, several challenges emerge in practice, and the heterogeneity of class groups in regards to level, together with the high number of students per group, is one of the more difficult to overcome. In settings with large and highly heterogeneous groups, disparities in language proficiency among students often result in uneven classroom participation, limited engagement, and unequal learning outcomes, which ultimately lead to a fragmented learning environment. In classes where students present a broad range of linguistic abilities, instructors are often forced to teach to the middle level, inadvertently neglecting both lower and higher proficiency students, thus leading to the disengagement of less advanced learners, who tend to feel overwhelmed, and more proficient students, who often feel unchallenged (Gustiani, 2018, p.31).

When these issues are situated within the context of English for Medical Purposes (EMP), where language instruction must be aligned with highly specialized and professional content, these challenges intensify. Medical English instruction requires the integration of professional discourse, academic writing, and clinical communication (Matiichuk, 2021, p. 281) and must respond to broader societal changes which bring forward the need to enhance students' intercultural awareness, a shift that demands innovative pedagogies but also institutional actions such as reduced ratios, investment in technology, or teacher training (Cazac, 2017, p. 271).

Furthermore, medical students not only differ in their general English proficiency but also in their familiarity with medical terminology, their academic backgrounds, and their expectations of the course, all factors that make the design of a uniform curriculum particularly difficult.

Students' evaluation reinforced this perception: they would much prefer smaller groups arranged by level, with many students noting that “sería bueno crear grupos más adaptados al nivel,” “grupos reducidos y con niveles igualados me parece mejor idea,” “preferiría que se organizara en grupos reducidos adaptados al nivel,” “mejor en grupos reducidos ya que no todo el mundo tiene el mismo nivel,” “dividir en grupos adaptados al nivel creo que haría que tanto las clases teóricas como las prácticas se aprovecharan más.” Evaluations overwhelmingly support students' preference for reduced groups divided by level, with many complaining that spending time on the basic acquisition tasks needed for their classmates kept them from fully engaging with more communicative activities that could translate directly into clinical practice.

Various approaches have been suggested to mitigate these barriers. Bremmer (2008, p.7) proposes tiered tasks and flexible groupings as practical means to address learners' individual needs, whereas Matiichuk (2021, p. 282) advocates for a content-based instruction model combined with scaffolded learning, where medical content serves as the vehicle for language acquisition and tasks are designed to support learners at varying levels of proficiency. Whilst these strategies should allow students to work within the same thematic framework while receiving instruction suited to their skill level, their success still hinges on small group interaction and individualized support, both of which are hard to sustain in the overcrowded classrooms often found in medical education.

In the light of these challenges, instructors are assigned an increasingly complex role that requires not only linguistic expertise but also specific pedagogical abilities and a heightened awareness of learner diversity. As Cazac (2017, p. 272) notes, EMP teaching in higher education is placed within a broader paradigm shift, where the focus has moved from the traditional transmission-based models to learner-centered approaches. Instructors therefore become facilitators who need to adapt content and delivery, frequently having to do so in real time and without

adequate institutional support. In the same vein, Bremner (2008, p. 3) emphasizes the importance of reflective practices in mixed-ability classrooms, arguing that continuous adaptation and feedback cycles are essential in developing responsive teaching techniques. In response to these needs, professional development that equips instructors with both the disciplinary knowledge and the methodological tools to manage heterogeneity has been deemed essential. Matiichuk (2021, p. 286) particularly underscores the importance of targeted teacher training programs that incorporate principles of medical discourse analysis, differentiated instruction, and task design aligned with multiple proficiency levels, thus empowering educators to make informed, context-sensitive pedagogical choices.

Overall, teaching English to large, heterogeneous groups of medical students requires a blend of strategic planning, differentiated instruction, and pedagogical innovation. While useful classroom-level strategies have been suggested, it has also been proven that these approaches are difficult to implement effectively without structural and institutional change. Therefore, the issue at hand is not only pedagogical but systemic, thus requiring coordinated efforts at the curricular, administrative, and policy levels to ensure that all students, regardless of their proficiency, can benefit from meaningful and equitable language education in the medical field.

4.3. DEFINING COURSE OBJECTIVES IN EMP

Another recurring challenge in the design and implementation EMP courses is the lack of clear definition regarding course scope. In most cases, a single semester-long module is expected to address multiple, often competing, objectives that span three broad domains: (1) academic English for scientific communication, (2) clinical communication skills for doctor-patient interaction, and (3) general English language development, particularly needed for students that remain at a B1 or lower level (CEFR). The attempt to meet these diverse aims within limited instructional time inevitably results in trade-offs that compromise the depth and effectiveness of instruction.

The demand for academic English remains particularly pressing. As Navarro (2001) underscores, English now dominates medical research and publishing, necessitating that students acquire competencies in reading scientific articles, understanding abstracts, navigating rhetorical structures, and mastering specialized vocabulary and multiword expressions. In addition, students must develop skills in summarizing and synthesizing research findings, as well as presenting scientific information, abilities that are increasingly essential for participation in research projects, international exchanges, and postgraduate training abroad. Gotti and Salager-Meyer note that this preoccupation with academic language is echoed by the prevalence of investigations on the teaching of medical discourse that put their emphasis on “methods of scientific *writing* and *publishing*” (2016, p. 5).

However, simultaneously, clinical communication in English has grown in relevance. The increased mobility of both patients and healthcare professionals across Europe, along with the growing multicultural composition of Spanish society itself, demands that future physicians be prepared to conduct consultations in English. This includes taking patient histories, explaining diagnoses, and demonstrating empathy in interactions where cultural and linguistic backgrounds differ. Unlike academic English, these communicative tasks require mastery of interactional strategies, simplified yet accurate language, and the flexibility to adapt language use to dynamic clinical situations.

Complicating these specialized demands is the persistent variation in students’ general English proficiency. This disparity places instructors in a difficult position, as they must balance the need to provide general language support without losing sight of the field-specific objectives that distinguish EMP from general English instruction. Attempting to address these competing demands within a single, time-limited course and within large, mixed-ability cohorts complicates efforts to set clear learning objectives, select appropriate instructional materials, and implement meaningful assessment strategies. Student’s feedback signal their frustration with the situation, with several of them noting their understanding of the varied objectives but complaining about the difficulties that emerge from the lack of focus: “Entiendo que es una asignatura muy amplia y diversa

y, eso complica el entendimiento de la asignatura, es decir, como que no hay unos objetivos concretos como a los que estamos acostumbrados, el estudio es mucho más complicado.” In the absence of well-defined curricular frameworks and institutional guidance, instructors are frequently left to distribute attention across all areas superficially, which can result in fragmented learning experiences where students engage with multiple topics but may fail to achieve mastery in any.

A more coherent and sustainable approach to EMP instruction would require greater curricular differentiation, including the possible adoption of modular or level-specific course structures. Clearer prioritization of learning outcomes at each stage of medical training would allow for more focused and progressive skill development, ultimately strengthening the role of EMP as a central and integrated component of professional preparation for future healthcare practitioners.

4.4. INTEGRATING PEDAGOGICAL SOLUTIONS FOR EFFECTIVE EMP INSTRUCTION

Effectively addressing the challenges associated with English for Medical Purposes (EMP) instruction in Spanish medical education requires a dual approach that combines pedagogical innovation at the classroom level with sustained institutional support. Although structural limitations such as large class sizes and limited instructional hours remain significant constraints, a number of practical strategies may enhance both student engagement and learning outcomes within these parameters.

At the level of course design, implementing a needs analysis at the start of each academic term is crucial. Even informal diagnostic tools, including questionnaires, short assessments, or preliminary discussions, can provide valuable information on students' language proficiency, prior exposure to English in medical contexts, and specific academic or professional goals, “providing assistance to teachers in understanding learners' needs and guiding them in adopting effective teaching strategies” (Nguyen, 2024, pp. 30). This information enables instructors to adjust course content accordingly. For example, if a substantial portion of students is preparing for research placements or Erasmus exchanges, the syllabus can prioritize academic reading, scientific writing, and

conference presentation skills. Conversely, when students express stronger interest in clinical practice abroad, the emphasis can shift towards patient communication, consultation scenarios, and spoken interaction. Differentiated instruction represents another pedagogical approach to accommodate diverse proficiency levels within large cohorts. Instructors can design tiered tasks around shared medical content, assigning activities of varying complexity according to students' linguistic competence. For instance, beginner-level students may focus on identifying key symptoms within a clinical case, while advanced students may be tasked with formulating patient referrals or presenting case studies. Flexible groupings, organized temporarily for specific activities, can also foster collaboration and allow students to engage with content at an appropriate level of difficulty. The challenge of equal assessment remains, but switching from traditional knowledge-based testing to more flexible skill assessment may be the answer, if institutional support is provided.

The use of authentic materials remains central to EMP instruction. Incorporating real-world resources such as medical research articles, clinical guidelines, examples of conference presentations, and patient information leaflets provides students with exposure to the language they will encounter in their professional environments. However, such materials often require careful scaffolding to ensure accessibility. Strategies may include pre-teaching key terminology, segmenting longer texts, offering guided questions, and providing model responses, thereby allowing all students to engage meaningfully with complex content regardless of their starting proficiency. Similarly, Task-Based Language Teaching (TBLT) offers a particularly effective framework for ESP instruction (Motuziené, 2013), and thus for EMP (Higuchi, 2010). Designing tasks that replicate authentic professional situations (preparing research summaries, delivering oral case presentations, or simulating doctor-patient consultations) helps students acquire both linguistic competence and domain-specific communication skills. When students perceive a direct connection between classroom activities and their future professional responsibilities, motivation and engagement tend to increase. However, obtaining and modifying authentic resources and creating scaffolded activities around

them that can cater to a variety of proficiency levels of English is a daunting task for instructors when combined with the rest of their responsibilities, so institutional support will be needed to provide the time and space necessary for the creation of new, targeted materials.

Technological resources can also provide students with the ability to autonomously support their learning, better adapting to their specific level. For instance, learning management systems (LMS) may host supplementary grammar exercises, additional reading materials, online glossaries, self-assessment tools, and collaborative discussion forums. Such resources enable students to review materials independently and at their own pace, while allowing instructors to allocate classroom time to higher-order communicative tasks. More recently, advances in artificial intelligence (AI) offer additional possibilities for personalizing language learning. AI-powered tools can generate adaptive grammar and vocabulary exercises, provide instant feedback on writing tasks, and offer interactive speaking practice through simulated conversations. These systems can help bridge proficiency gaps, providing targeted support to both lower- and higher-level learners. However, the integration of AI technologies into EMP instruction requires careful consideration. Teachers need adequate training to select, evaluate, and implement these tools effectively, ensuring that technology complements rather than replaces pedagogical expertise. Without appropriate institutional support and clear guidelines, the responsibility of managing new technologies can easily become an added burden for instructors who are already navigating complex mixed-ability classrooms. Therefore, any attempt to incorporate AI and other digital resources must be accompanied by structured teacher development programs and coordinated institutional policies that support long-term sustainability.

Nonetheless, pedagogical adjustments alone are insufficient. Institutional reform is equally essential to ensure the long-term effectiveness of EMP instruction. Medical and language departments should collaborate to integrate EMP across multiple stages of the medical curriculum, offering modular courses that address distinct communicative needs (e.g., academic writing, clinical interaction, or scientific publication). Reducing class sizes, allocating sufficient instructional resources, and

providing professional development for EMP instructors, particularly in areas such as ESP methodology, medical discourse, and mixed-ability classroom management, are critical to supporting high-quality instruction. Finally, assessment methods must be aligned with course objectives. Traditional language testing formats are often poorly suited to evaluating communicative competence in medical contexts. Instead, performance-based assessments such as oral presentations, written case summaries, or simulated consultations more accurately reflect the professional communication tasks students will encounter in their future careers, thereby enhancing both the validity and relevance of assessment.

6. CONCLUSIONS: REFRAMING EMP

While English for Medical Purposes (EMP) is often treated as a peripheral component of medical education, we argue that its potential extends far beyond the traditional scope of language instruction. When thoughtfully designed and meaningfully integrated into the curriculum, EMP can serve as a vehicle for developing many of the core competencies required in 21st-century healthcare. Beyond the acquisition of grammar and vocabulary, EMP courses can promote critical engagement with medical research, foster precise communication of complex clinical information, and prepare students for effective interactions with diverse patient populations and international colleagues.

For example, simulated doctor-patient encounters conducted in English allow students not only to develop linguistic fluency but also to practice empathy, cultural sensitivity, and patient-centered communication. Similarly, tasks such as academic presentations, collaborative writing exercises, and structured debates on ethical issues help students refine their capacity for argumentation, synthesis, and critical reasoning across multiple formats and contexts. These skills are not limited to language competence but are essential elements of professional identity formation for future physicians working in increasingly globalized and intercultural healthcare environments.

In this broader pedagogical framework, EMP should be reframed not as a remedial or supplementary subject but as a key site for professional

development. Achieving this vision, however, requires systemic change. EMP must be embedded more deeply into the medical curriculum, supported with adequate institutional resources, and delivered by instructors who possess not only linguistic expertise but also pedagogical training in ESP, medical discourse, and the principles of the medical humanities. With such reforms in place, EMP can evolve into a dynamic space where students are equipped to become not only proficient communicators but also collaborative, empathetic, and ethically engaged healthcare providers.

Moreover, adopting a communicative and interdisciplinary approach to EMP opens important intersections with the growing inclusion of medical humanities in health education. As numerous scholars have argued, persistent deficiencies in medical education—including its focus on instrumentalism, overemphasis on technical competence, and widespread intolerance for ambiguity—limit the development of broader intellectual and emotional capacities (Bleakley and Neilson, 2024, p. 5). As students advance through their studies, many experience a decline in empathy and emotional resilience, often exacerbated by desensitization to patient suffering, rigid hierarchical structures, and the absence of psychological or therapeutic training. These systemic gaps contribute not only to burnout but also to diminished teamwork and suboptimal patient care.

In this context, humanities-based instruction offers valuable pedagogical interventions. Such approaches reintroduce complexity into clinical reasoning, foster tolerance for ambiguity, promote reflective practice, and cultivate the interpersonal and ethical sensibilities essential for compassionate healthcare. By aligning EMP with these humanistic goals, medical English instruction can become a uniquely effective space for addressing not only linguistic but also professional, emotional, and ethical dimensions of medical training.

8. REFERENCIAS

- Bleakley, A. & Neilson, S., (eds.). (2024). *Routledge handbook of medicine and poetry*. Routledge.
- Bremner, S. (2008). Some thoughts on teaching a mixed ability class.” *Scottish Languages Review*, 18, 1–10.
- Cazac, V. (2017). EMP teaching in the context of a paradigm shift. In Conferința *Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare* (pp. 269–274). https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/224952
- Ferguson, G. (2013). English for medical purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 243–261). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch13>
- Fraile-Marcos, A. (2000). The globalization of the English language and Postcolonial studies. *Aula: Revista de Pedagogía*, 12, 69–85. <http://bit.ly/4e3dJAA>
- Gotti, M. & Salager-Meyer, F. (2016). Teaching medical discourse in higher education: An introduction. *Language Learning in Higher Education*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1515/cercles-2016-5001>
- Gustiani, S. (2018). Mixed-English proficiency class: A review on issues and strategies. *Holistic Journal*, 10(20), 24–38.
- Higuchi, A. (2010). Integrative Task-Based Instruction in English for Medicine. *Education*, 61, 1–21.
- Keresztes, C. (2009). English as the lingua franca of medicine. In *Szaktudás idegen nyelven* (pp. 53–64). Debrecen.
- Matiichuk, K. (2021). Peculiarities of teaching professional English to medical students in mixed ability groups. *Сучасні Дослідження з Іноземної Філології*, 20(2), 280–288. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2021.20.280-288>
- Motuzienė, R. (2013). A task-based language teaching approach in teaching ESP. *Cypriot journal of educational sciences.*, 8(3), 331–340.
- Navarro, F. A. (2001). "El inglés, idioma internacional de la medicina: Causas y consecuencias de un fenómeno actual. *Panace@*, 2(3), 35–51.
- Nguyen, P. T. (2024). The role of medical English in healthcare education. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 102, 29–41.

“THE WRITING WORKSHOP”: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO EN CLASE DE INGLÉS COMO L2 A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA EXELEARNING

ANTONIO ACOSTA SÁNCHEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El objetivo de este trabajo es el de exponer los resultados tras llevar a cabo una experiencia educativa en el aula de inglés (L2) basada en la creación literaria, desde una perspectiva de género. Con este propósito se elaboraron dos situaciones de aprendizaje, adaptadas a la legislación actual, destinadas al nivel de 1º de Bachillerato. El objetivo principal de nuestra intervención didáctica consistió en que los estudiantes fueran capaces de producir textos literarios, –un relato o una pieza de teatro, según la experiencia educativa–, al mismo tiempo que reflexionen sobre las desigualdades de género. Con el fin de hacer la actividad más atractiva, los materiales fueron creados y expuestos al alumnado mediante la herramienta digital *eXeLearning*.

Al elaborar este trabajo se han tenido en cuenta los siguientes elementos: (a) el uso de la literatura, y más concretamente, la escritura creativa en el aula de inglés utilizando las TIC, a la que se le dedicará un apartado específico, (b) la noción de situación de aprendizaje introducida por la LOMLOE, (c) la reflexión sobre las desigualdades de género, y (d) el uso de las TIC como herramienta didáctica:

- Respecto al aparato curricular, las situaciones de aprendizaje aparecen como elementos innovadores incluidos en el Real Decreto 243/2022. Con el fin de elaborar situaciones de aprendizaje, algunas administraciones educativas han publicado

directrices concretas que invitan al docente a proponer un producto final, al que se deben enfocar las diferentes competencias adquiridas, tal y como muestra, en Andalucía, la Instrucción 13/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los Centros que impartan bachillerato para el curso 2022/2023. Este enfoque, similar al del trabajo por proyectos, anima al docente a programar actividades que aspiren a un resultado tangible. En este sentido, un texto de escritura creativa supone un buen ejemplo de producto final.

- En lo referente a la perspectiva de género, justificamos su inclusión en la propuesta didáctica ya que (1) es un centro de interés del alumnado, vinculado con su realidad; (2) está vinculada a programas educativos regionales –en concreto, el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres, impulsado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía–, y (3) dado el interés en crear materiales didácticos alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, en particular el punto 5, centrado en la Igualdad de Género (Naciones Unidas, 2023).
- Finalmente, se optó por el uso de *eXeLearning* como herramienta para presentar el material elaborado por varios motivos: entre otros, es un software libre, de uso sencillo que permite crear objetos didácticos de forma atractiva e interactiva con contenidos multimodales (vídeos, ejercicios autoevaluables, etc.) (Luna Daza, *et al*, 2025; Aguado Moralejo, 2021; Placidi, 2021).

2. OBJETIVOS

Los objetivos educativos que se perseguían con esta propuesta se orientan hacia varias metas:

- Implementar las directrices de la legislación española actual, enfocados en la consecución de los ODS y la Agenda 2030, así

como en las innovaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

- Poner en práctica la creación literaria en el aula de inglés como herramienta para desarrollar y consolidar habilidades léxicas, gramaticales y pragmáticas, según los enfoques comunicativos del MCER.
- Verificar las potencialidades de la creación literaria y la literatura como herramientas para fomentar la igualdad de género en el aula de Bachillerato.

3. LA CREACIÓN LITERARIA EN EL AULA DE L2

3.1. LA CREACIÓN LITERARIA EN L2

El debate sobre la inclusión de la literatura en los planes de estudio de lenguas extranjeras ha sido objeto de discusión en los últimos años. Aunque durante mediados del siglo XX la literatura parecía haberse quedado en el cajón en favor de la lingüística (Carter, 2007; Khatib, Rezaei y Derakhshan, 2011), los beneficios de incluir textos literarios en el aula de lenguas extranjeras han sido sacados a relucir y su olvido está desdibujándose progresivamente (Hanauer, 2001; Paran, 2006).

De hecho, se pueden enumerar varios motivos por los que incluir la literatura en el aula de lenguas extranjeras. Entre otros, existen razones vinculadas con las mejoras lingüísticas de los aprendientes, junto con otras de tipo cultural o psicológico, en las que se encuentran ejemplos en el uso de la literatura como agente motivador o como punto de partida para desarrollo del pensamiento crítico. (Ilyas y Afzal, 2021; Tsang y Paran, 2020; Alemi, 2011). El texto de carácter literario no es ajeno a la realidad del aprendiente, y “favorece la adquisición lingüística no solo mediante la lectura, sino ampliando el desarrollo de habilidades comunicativas y la capacidad de aplicarlas en experiencias reales” (Cantizano Márquez, 2020, p. 36).

A pesar de que cuando hablamos de literatura, la primera imagen que suele venir a la mente es aquella vinculada a la lectura; en el marco de la enseñanza de la didáctica de la literatura existe una creciente

necesidad de abordar la vertiente productiva y el desarrollo de la creatividad (Rodrigo Segura e Ibarra Rius, 2024). De este modo, al hablar de la inclusión de la literatura en el aula, merece la pena diferenciar entre destrezas receptivas (comprender textos literarios) y productivas (crear textos literarios). Con el fin de definir estas últimas, Wang (2019) nos proporciona un punto de partida al considerar la escritura como una forma de expresión original que implica la imaginación del autor y su autoexpresión, con el objetivo de involucrar o captar al lector.

Completan esta definición, las propuestas de Hyland (2012), que considera la escritura creativa como “cualquier tipo de escritura, ya sea de ficción o no ficción, que se sitúe fuera de los formatos cotidianos de escritura profesional, periodística, académica o técnica” (p. 129). En lo que respecta a los géneros, “normalmente pensamos en novelas, cuentos y poemas dentro de esta categoría, pero también puede incluir guiones cinematográficos y teatrales, que son textos destinados a ser representados, y la no ficción creativa como ensayos personales o periodísticos”. En efecto, el adjetivo “creativa” implica una oposición frente a un tipo de escritura más académica, denominada por Maley (2012) como “escritura expositiva”. En este sentido, mientras que la escritura expositiva está basada en hechos, es convencional, lógica, analítica, impersonal, la escritura creativa se asocia con ideas como la estética, la imaginación, la flexibilidad de reglas, la emoción, la apelación a los sentidos o la creación de significados múltiples.

Recientemente, diversos estudios han abordado, desde distintas perspectivas, el uso de la escritura creativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en la enseñanza del inglés, con resultados positivos. Trabajos como los de Truong *et al.*, 2020; Aziz y Adbul, 2022; Jasaan, 2022 y Vicol *et al.*, 2024 exploran diversas variables y evidencian el potencial de la creación literaria en el aula de lenguas extranjeras, como herramienta capaz de mejorar las habilidades lingüísticas y las competencias del alumno a nivel global.

3.2. LA CREACIÓN LITERARIA EN LA LOMLOE (L1/L2)

A pesar de los avances en la inclusión de la “escritura creativa” en las competencias clave, los saberes básicos y los criterios de evaluación

por parte de la LOMLOE en la asignatura de Lengua Castellana, tanto en Primaria, como en Secundaria y en Bachillerato, las referencias a la creación literaria de las asignaturas Lengua Extranjera I y Lengua Extranjera II, solamente se mencionan en el apartado de saberes básicos, dentro del bloque de comunicación:

“Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género y la función textual.” (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril)

A pesar de que esto puede obedecer a la concepción errónea de que para usar el lenguaje creativo, se requiere un alto nivel en cuestiones lingüísticas existen motivos para implementar la escritura creativa desde niveles básicos o intermedios. La escritura creativa, es, en palabras de Maloney, una “herramienta útil en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, y una parte clave en la absorción del mismo, permitiendo al estudiante pasar de la simple reproducción a la autoexpresión, independientemente de su nivel lingüístico objetivo” (2009, p. 231).

De hecho, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, distingue entre dos tipos de tareas en relación con la producción escrita: “informes y redacciones” y “escritura creativa”, definida esta última como la “expresión imaginativa y personal dentro de una variedad de tipologías textuales en la modalidad escrita” (MCER, *Volumen Complementario*, p. 79). Estas tareas de la lengua aparecen agrupadas en una escala según los distintos niveles del MCER (A2–C2), lo que evidencia que tienen cabida en la enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente del nivel del alumnado.

Más allá de otro tipo de razones como aquellas vinculadas a la motivación del alumnado (Níkleva, 2012) o el desarrollo de las competencias artística y sociocultural (Avramenko, Davydova & Burikova, 2018), la inclusión de la escritura creativa en las clases de inglés en el contexto de la educación reglada podría, además, justificarse por la posible transferibilidad de

las competencias en L1 en el aprendizaje de la L2, demanda que se pone de manifiesto en el enfoque transversal de la LOMLOE.

4. CONCRECIÓN CURRICULAR

La última ley educativa española, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha supuesto modificaciones significativas en lo que respecta al diseño metodológico de experiencias educativas en el aula. Entre estas reformas, surge el concepto de situaciones de aprendizaje, definidas en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, como “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”. Esta definición, viene complementada por las directrices que algunas comunidades autónomas han elaborado para diseñarlas. En el caso de Andalucía, en la instrucción 12/2022 de 23 de junio publicada por la Junta de Andalucía, se presentan como elementos del esquema: (1) Localizar un centro de interés del alumnado; (2) Justificación de la propuesta, (3) Descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar, (4) Concreción curricular y (5) Secuenciación didáctica.

En relación con los dos primeros elementos del esquema, ambas propuestas didácticas, a pesar de tener un producto final diferente, coinciden en su justificación, –anteriormente demostrada a lo largo del marco teórico–, y centro de interés: reflexionar acerca de las situaciones de desigualdad que se producen en su entorno más cercano, a lo largo de la historia o en distintos países del mundo. En relación con los productos finales, la descripción de ambos productos es la que sigue:

- En, “*The writing workshop: writing a play*”, el objetivo consistía en que los alumnos escribieran una obra teatral imitando la obra de Caryl Churchill. Para llegar a ese punto, leyeron una adaptación creada *ad hoc* del primer acto de *Top Girls*, que supuso el punto de partida para el producto final. El producto

final consistirá en la lectura dramatizada de la obra en clase utilizando la pizarra digital como soporte para proyectar el escenario y la música de ambiente.

- En “*The writing workshop: writing a short story*”, los alumnos debían escribir un relato corto basándose en titulares de los periódicos. Para llegar a ese punto, y con el fin de recordar los elementos imprescindibles de un texto narrativo de partió de una adaptación de “Her First Ball” de Katherine Mansfield. El producto final se reflejó a través de la creación de un libro electrónico con la herramienta digital *Genially*.

En lo que compete a la concreción curricular –extraída de la Orden de 30 de mayo de 2023 derivada del Real Decreto 243/2022–, ambas propuestas tuvieron en cuenta las mismas competencias específicas (1, 2 y 5) que se señalan a continuación. Estas competencias específicas se vinculan a distintos criterios de evaluación y, estos, a su vez, a los saberes básicos.

La competencia específica 1 se centra en la comprensión de textos de distinta modalidad (orales, escritos y multimodales) y en distintos soportes: analógicos y digitales. Esta competencia se vincula con el criterio de evaluación 1.2. “Interpretar y valorar de manera crítica el contenido, la intención y los rasgos discursivos de textos de cierta longitud y complejidad, (...) en los textos académicos y de los medios de comunicación, así como de textos de ficción (...)”, guarda relación con el “saber básico”:

- “LEXT.1.A.5. Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios”.

La competencia específica 2 consiste en la producción de textos originales de distinta modalidad de acuerdo con fines comunicativos concretos, usando distintas estrategias (“planificación, la síntesis, la compensación o la autorreparación”), para expresar argumentos e ideas de forma creativa, con adecuación y coherencia. Para esta propuesta didáctica, se tomarán como criterios de evaluación vinculantes, los criterios 2.2. y 2.3.

El criterio de evaluación 2.2., que se centra en “Redactar y difundir textos detallados de cierta extensión y complejidad y de estructura clara, adecuados a la situación comunicativa”, se relaciona con los saberes básicos:

- “LEXT.1.A.4. Funciones comunicativas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo, por ejemplo (...) narrar acontecimientos pasados puntuales y habituales, describir estados y situaciones presentes, y expresar sucesos futuros y de predicciones a corto, medio y largo plazo; expresar emociones”.
- “LEXT.1.A.6. Unidades lingüísticas y significados asociados a dichas unidades tales como la expresión de la entidad y sus propiedades, la cantidad y la cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación y las relaciones lógicas”.
- “LEXT.1.A.7. Léxico común y especializado de interés para el alumnado (...) así como estrategias de enriquecimiento léxico (derivación, polisemia, sinonimia, etc.).”

El criterio de evaluación 2.3. “Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias de (...) para componer textos (...) de estructura clara y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea (...)”, se relación con el saber básico:

- “LEXT.1.A.2. Estrategias para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la co-producción de textos orales, escritos y multimodales”.

La competencia específica 5, hace referencia a la reflexión metalingüística y activar su repertorio lingüístico el objeto de responder ante necesidades comunicativas planteadas, que se evalúa mediante el criterio 5.2.

El criterio de evaluación “5.2. Utilizar con iniciativa y de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otros participantes

y de soportes analógicos y digitales” está en consonancia con los saberes básicos:

- “LEXT.1.A.11. Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información, y curación de contenidos: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, mediatecas, etiquetas en la red, recursos digitales e informáticos, etc”.
- “LEXT.1.A.13. Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal”.

5. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN

En ambos casos, la secuenciación didáctica estuvo basada en las guías y modelo pedagógico publicados en el contexto del Proyecto REA/DUA de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. (Junta de Andalucía, s.f.) Estas situaciones de aprendizaje establecen seis fases tituladas: Movilizar, Activar, Explorar, Concluir, Aplicar y comprobar, Estructurar, que en las propuestas didácticas presentadas en este trabajo se titularon: *Getting to know about drama/short story*; *An example of drama/short story*; *Let’s get inspired!*; *From inspiration to words*; *Let’s create our masterpiece!*; *Show it to the world!* La siguiente tabla relaciona las diferentes fases de la secuencia con las actividades contenidas en cada una de las fases.

TABLA 1. *Secuencia didáctica*

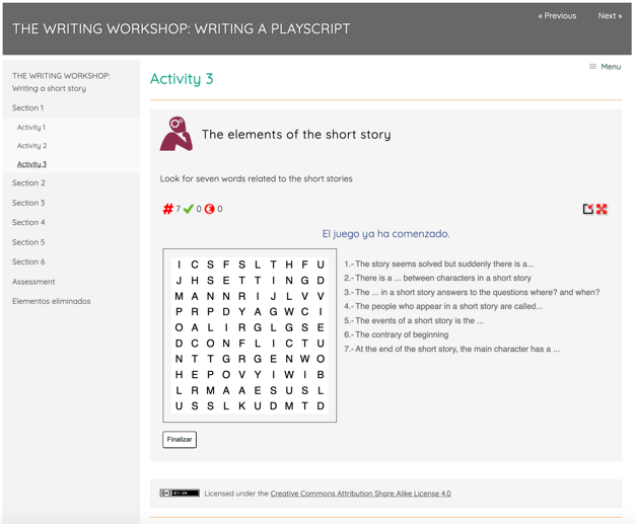
SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS (Writing a drama)	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS (Writing a short story)
SESIÓN 1	Actividad 0: Presentar el reto final y la página web que se utilizará con los alumnos: Escribir una obra de teatro inspirada en el primer acto de <i>Top Girls</i>. (10') Actividad 1: Discutir conocimientos previos sobre "drama" (10') Actividad 2: Hablar sobre algunos datos curiosos sobre obras dramáticas anglófonas (repaso gramatical). (30' minutos) Actividad 3: Relacionar los elementos del drama con su definición (10' minutos)	Actividad 0: Presentar el reto final y la página web que se utilizará con los alumnos: Escribir una historia corta basada en titulares de periódicos. (10 minutos) Actividad 1: Discutir conocimientos previos sobre los elementos de la "short story" (20 minutos) Actividad 2: Relacionar autores de habla inglesa con frases (repaso gramatical). (20 minutos) Actividad 3: Buscar palabras en una sopa de letras relacionada con el relato corto (10 minutos)

SESIÓN 2	Actividad 4: Comprensión audiovisual sobre Top Girls (15') Actividad 5: Lectura dramatizada entre toda la clase del primer acto (45')	Actividad 4: Lectura y escucha del cuento "Her first Ball" (30'). Repaso de los verbos modales. Actividad 5: En grupos, completar ficha con los elementos de la narración. (20'). Corrección de la actividad (10').
SESIÓN 3	Actividad 6: Buscar información sobre un personaje histórico o actual que invitarían a cenar. (30')	Actividad 6: Presentar a los alumnos una serie de titulares sobre el sexismo. Repaso voz pasiva. (30') Actividad 7: Les pedimos que reflexionen sobre las situaciones de sexismo que se representan. Comentamos situaciones de sexismo en su entorno. (30')
SESIÓN 4	Actividad 7: Repaso vocabulario útil en un restaurante. (20') Actividad 8: Creación de un título. (10') Actividad 9: Presentaremos, paso a paso, cómo crear una obra de teatro en clase. Daremos consejos y orientaciones para el trabajo (10'). A continuación, los alumnos escribirán el guion del cuento en grupos. Pueden buscar más información en Internet, especialmente en diccionarios en línea. (20').	Actividad 8: Presentaremos, paso a paso, cómo crear un relato corto en clase. Daremos consejos y orientaciones para el trabajo (10'). A continuación, los alumnos escribirán el guion del cuento en parejas o de forma individual. Pueden buscar más información en Internet, especialmente en diccionarios en línea (50').
SESIÓN 5	Actividad 9 (continuación): Los alumnos seguirán realizando en clase la obra de teatro Les pediremos que piensen en los elementos visuales y sonoros y que los compartan a través de Google Drive con el profesor. (60').	Actividad 9: Ejercicios opcionales sobre conectores del discurso (10') y, a continuación, pediremos a nuestros alumnos que creen el cuento en parejas o grupos de tres, siguiendo las pautas dadas (50').
SESIÓN 6	Actividad 10: Pediremos a nuestros alumnos, por grupos, que hagan una lectura dramatizada de su obra teatral, usando la pizarra digital como soporte de apoyo para la puesta en escena (60').	Actividad 10: Una vez creada la historia, los alumnos crearán un libro electrónico a través de Genially (40'). Después, revisaremos las creaciones en el aula (20'). Como actividad adicional les propondremos que graben el audiolibro para ampliar su trabajo.

Fuente: elaboración propia

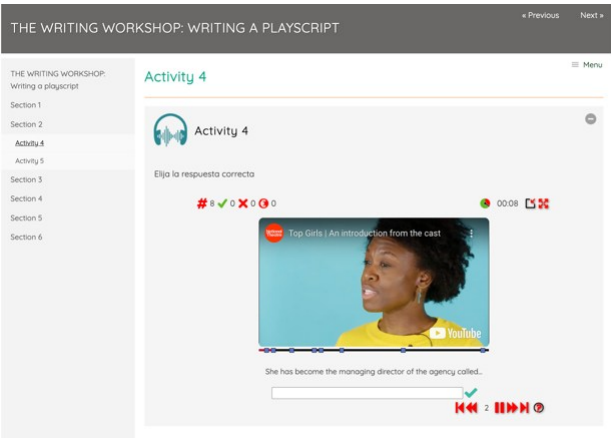
Los recursos digitales creados con *eXeLearning* pueden consultarse en los siguientes enlaces: (1) <https://acortar.link/Yc38rh>, la secuencia didáctica sobre el teatro, y en (2) <https://acortar.link/8JN4OD>, la propuesta sobre la creación de cuento corto. A modo de ejemplo, mostramos algunos iDevices integrados en sendas propuestas didácticas.

FIGURA 1. *IDevice correspondiente a la actividad 3 de la experiencia educativa “Writing a Short Story”*



Elaboración propia

FIGURA 2. *IDevice correspondiente a la actividad 4, de la sesión 2 de la experiencia educativa “Writing a Play” que consistía en preguntas de comprensión auditiva a partir de un video.*



Elaboración propia

Con el objetivo de tener en cuenta los distintos principios del diseño universal del aprendizaje (DUA), las actividades se diseñaron teniendo en cuenta las pautas que se recogen en el siguiente cuadro (CAST, 2011):

TABLA 2. *Medidas DUA (diseño universal del aprendizaje)*

PRINCIPIOS DUA (3)	PAUTAS DUA (9)		
Proporcionar múltiples formas de compromiso al alumnado	Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para la autorregulación.
	Actividades que parten desde noticias reales para despertar su interés. Permitirles tomar decisiones durante el proceso y sobre el formato del producto final.	Actividades con dificultad graduada. Interacción entre iguales por medio de técnicas de trabajo cooperativo por parejas, grupo bases y gran grupo. Uso de feedbacks informativos, usando la teoría del sándwich.	Ofrecer plantillas de de metacognición para el alumnado. Trabajar la motivación a través de las tareas iniciales de la secuencia.
Proporcionar múltiples formas de representación.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la comprensión.
	Proporcionar vídeos con subtítulos cuando sea necesario. En las presentaciones se usará un contraste alto entre texto-fondo-imagen.	Glosario del vocabulario del texto.	Activación de conocimientos previos con algunas de las actividades. Proporcionar situaciones para practicar la generalización de los aprendizajes.
Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.	Proporcionar opciones para la acción física.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
	Ofrecer opciones de trabajo en parejas, o individuales. Ofrecer la posibilidad de ir a la biblioteca a escribir los relatos y obtener inspiración.	Ofrecer varias herramientas para la construcción y composición de tareas (material digital, virtual, manipulativo, herramientas digitales y analógicas). Se ofrece variedad de feedback a lo largo de la secuencia.	Ofrecer técnicas y rutinas de la cultura del pensamiento. Puesta en común de los resultados en gran grupo para comprobar qué ha conseguido al final de la secuencia.

Fuente: elaboración propia

Conviene que todas las secuencias educativas terminen con una evaluación que permita reflexionar sobre los resultados obtenidos. Con este fin, se partió de los criterios de evaluación, a partir de los cuales se diseñaron diferentes instrumentos de evaluación, que se evaluaron mediante tres instrumentos: un ejercicio de comprensión lectora, una rúbrica para evaluar el producto final y una rúbrica de observación directa centrada en el progreso del estudiante. Además de estos instrumentos de

evaluación se añadió una escalera metacognitiva, gracias a la cual el estudiante reflexiona sobre su propio trabajo y una evaluación al docente.

TABLA 3. *Evaluación*

Indicador de logro (Criterio de evaluación asociado)	Instrumento de evaluación
Interpreta el contenido de un texto de ficción de cierta complejidad con temas de relevancia personal (1.2.)	Comprensión lectora del texto de la sesión 1.
Redacta textos detallados de cierta extensión y complejidad, adecuados a la situación comunicativa, con errores propios del nivel. (2.2)	Rúbrica de evaluación del producto final
Utiliza el lenguaje de forma ética. (2.2)	
Respeta la propiedad intelectual o comete plagio. (2.2)	
Presenta los textos escritos a través de las herramientas digitales proporcionadas. (2.2)	
Selecciona, organiza y aplica conocimientos previos y estrategias para planificar, producir, revisar y colaborar en la elaboración de textos.	Rúbrica de heteroevaluación (observación directa)
Utiliza eficazmente los recursos físicos o digitales más apropiados según la tarea. (2.3.)	
Utiliza la iniciativa y la creatividad para emplear estrategias y conocimientos que mejoren la capacidad de comunicarse y aprender la lengua extranjera, con el apoyo de otros participantes y de recursos analógicos y digitales. (5.2)	Rúbrica de heteroevaluación (observación directa)

Fuente: elaboración propia

6. DESAROLLO DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Las situaciones de aprendizaje desarrolladas en las secciones anteriores se llevaron a cabo en dos grupos diferentes de 1º de Bachillerato de un instituto público de la provincia de Almería. En ambos casos, se utilizó la plataforma Moodle para hacerles llegar a los discentes el enlace mediante el cual podían acceder al recurso elaborado por *ExeLearning*. La propuesta didáctica se desarrolló sin incidentes, y el tiempo planificado para cada actividad fue óptimo.

Desde el principio, el alumnado se mostró motivado al trabajar en una actividad diferente a las que realizan habitualmente. Mediante la observación directa y el análisis de los productos realizados, verificamos, a nivel general, la hipótesis de que los estudiantes no estaban acostumbrados a escribir textos literarios en inglés, a pesar de que sí tenían nociones acerca de aspectos relacionados con la construcción de textos literarios.

- En cuanto a la experiencia relacionada con la redacción de relatos breves, aunque se les solicitó escribir un texto de, al menos, 300 palabras, la mayoría del estudiantado fue capaz de escribir textos más largo. En lo que respecta al elemento desencadenante para la creación literaria, destaca el asombro del alumnado ante los titulares de prensa presentados, que sirvieron como punto de partida para la reflexión y la creación. Cabe destacar, además, que, a pesar de que se les proporcionaron alternativas a *Genially*, con el fin de que realizaran la tarea con herramientas con las que estuvieran más familiarizados, finalmente decidieron optar por esta herramienta, en vistas de las posibilidades que ofrece para crear libros multimodales.
- En la actividad de redacción de una obra de teatro, en lo que respecta a la creación de grupos, observamos que tendían a agruparse por género: de los cinco grupos, dos eran exclusivamente masculinos y dos exclusivamente femeninos. Esto supuso una oportunidad para reflexionar sobre la desigualdad de género desde un prisma diferente y los resultados, evidencian conclusiones interesantes: uno de los grupos conformado solo por chicos, presentó un relato sobre la desigualdad en el mundo del fútbol —una de sus pasiones— con la desigualdad de género; el otro grupo solamente masculino presentó una historia basada en el acoso sexual en el ámbito futbolístico y cómo otros jugadores condenaban al ostracismo al acosador.

Con el fin de analizar hasta qué punto esta actividad fue útil para el alumnado y de hacerles reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, se les pidió completar una escalera metacognitiva respondiendo a las siguientes preguntas: (1) ¿Qué he aprendido?, (2) ¿Cómo lo he aprendido?, (3) ¿Qué ha sido lo más fácil, lo más difícil, lo más novedoso?, (4) ¿Por qué ha sido útil esta tarea y por qué?

Las respuestas del alumnado mostraron, en general, que la actividad resultó útil y eficaz. Como muestra, en la primera pregunta, muy pocos estudiantes afirmaron no haber aprendido nada. Así mismo, la mayoría coincidió en que mejoraron sus habilidades gramaticales

o léxicas, aprendieron más sobre la situación actual de las mujeres, o aprendieron a utilizar nuevas herramientas TIC. Al reflexionar sobre la utilidad de la actividad, las respuestas coinciden con las potencialidades educativas de la creación literaria.

FIGURA 3. Escalera metacognitiva

The writing workshop · Learning Situation



METACOGNITIVE STAIR

ESCALERA METACOGNITIVA

Answer the following questions:
Responde en el cuadro correspondiente:

4. This task has been useful because...
Esta actividad ha sido útil porque...

How can I improve it?
¿Cómo lo puedo mejorar?

3. What has been...? / ¿Qué me ha resultado...

...the easiest / más fácil?

...the most difficult / más difícil?

...the newest / más novedoso?

2. How have I learnt it?
¿Cómo lo he aprendido?

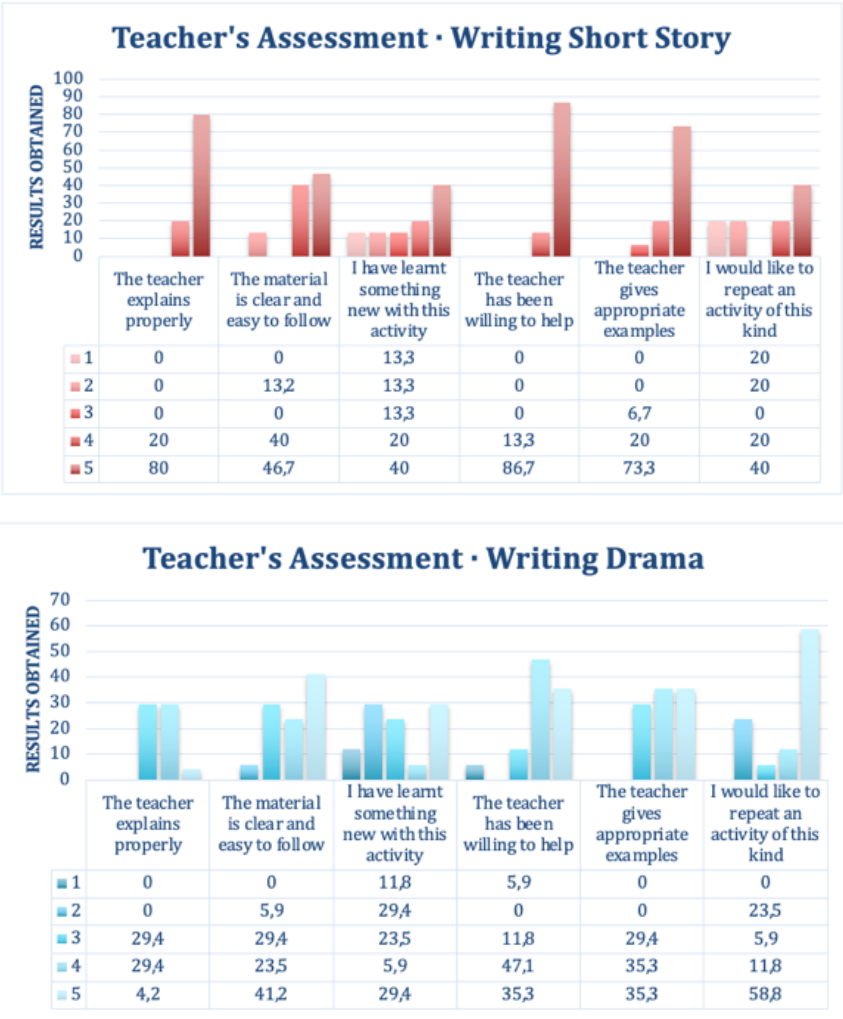
1. What have I learnt?
¿Qué he aprendido?

Antonio Acosta Sánchez



La última parte de la actividad consistió en evaluar el papel del docente durante su implementación. Solo mediante esta retroalimentación es posible mejorar la práctica docente y obtener información valiosa sobre el éxito de la propuesta didáctica. Los datos recogidos mediante este instrumento se presentan en las siguientes tablas:

FIGURA 4. Resultados de la evaluación docente



Elaboración propia

Como muestran estas tablas, los materiales proporcionados al alumnado fueron valorados de forma positiva y los niveles de motivación son altos, (el 60 % del alumnado que trabajó el relato puntuó la última pregunta con un 4 o 5, indicando que les gustaría repetir una actividad similar, mientras que el 70,6 % del alumnado que trabajó la obra teatral hizo lo mismo).

5. CONCLUSIONES

Tras la experiencia educativa, pueden extraerse algunas observaciones del desarrollo e implementación de parte de las actividades diseñadas. Al llevar a cabo las propuestas didácticas en el aula, conseguimos verificar las hipótesis desarrolladas en el marco teórico de este trabajo, especialmente en lo que respecta a la utilidad de la creación literaria en el aula de L2. En efecto, aunque se observó que el estudiantado presentaba dificultades iniciales para enfrentarse a la tarea, los resultados superaron las expectativas docentes en ambos casos y verificaron la utilidad de este tipo de tareas en el contexto de la enseñanza reglada. Así mismo, al haber diseñado y puesto en marcha dos experiencias educativas centradas en dos géneros textuales diferentes –la narrativa y el texto dramático–, se comprueba que la creación literaria en todas sus modalidades y a través de distintos géneros es sumamente práctico y motivador, permitiendo a los discentes activar su capacidad crítica y activar sus conocimientos previos.

Por otro lado, cabe señalar que la creación literaria supone una herramienta valiosa para implementar las exigencias del nuevo currículo según la legislación española (LOMLOE). En particular, constituye un ejemplo significativo y realista de producto final que puede vincularse a los intereses del alumnado y la elaboración de situaciones de aprendizaje en torno a ellas, permite a todas luces, cumplir con los objetivos curriculares que plantea el marco legislativo vigente.

Finalmente, no se puede olvidar el carácter social de propuestas como la que se presentan aquí. Al tratar temas reales en clase que permitan la reflexión hacia un mundo mejor, no solo conectamos con los centros de interés del alumnado, sino que activamos una reflexión social vinculada al alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado-Moralejo, I. (2021). eXeLearning como herramienta para la virtualización de la enseñanza: El diseño de Objetos de Aprendizaje para el estudio del paisaje urbano. *IKASTORRATZA.e-Journal on Didactics*, 1-20. https://doi.org/10.37261/26_alea/1
- Alemi, M. (2011). The Use of Literary Works in an EFL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 177-180. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.2.177-180>
- Avramenko, A., Davydova, M., & Burikova, S. (2018). Developing creative writing skills in a high school ESL classroom. *Training Language and Culture*, 2(4), 55-69. <https://doi.org/10.29366/2018tlc.2.4.4>
- Aziz, T. P. J., & Abdul, A. (2022). The Use of Short Stories in Teaching Writing Strategies in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(12), 22-42.
- Cantizano, B. (2020). Fostering Language Acquisition and Intercultural Competence Through Authentic Literary Texts: The Use of Short Stories in ELT. En *Using Literature to Teach English as a Second Language* (pp. 34-51). IGI Global.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0. Recuperado de https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: www.coe.int/lang-cefr
- Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín de la Junta de Andalucía*, 90 de 15/05/2023.
- Hanauer, D. I. (2001). Focus-on-cultural understanding: Literary reading in the second language classroom. *Cauce*, 2001,(24): 389-404.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing* (2. ed). Routledge.
- Ilyas, M., & Afzal, N. (2021). *Teaching Literary Texts through Cultural Model to EFL Students*.

- Instrucción 13/2022, de 23 de junio, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan bachillerato para el curso 2022/2023. <https://bit.ly/3ESDnuT>
- Junta de Andalucía. (s. f.). *Proyecto REA/DUA - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional*. Recuperado 23 de abril de 2025, de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa/rea>
- Khatib, M., Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p201>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30/12/2020. <https://bit.ly/4jAisM6>
- Luna-Daza, P. P., Sarango-Loaiza, T. J., Vázquez-Zubizarreta, G., & García-Hevia, S. (2025). Estrategia didáctica con exelearning para el aprendizaje de las ecuaciones e inecuaciones en Bachillerato. *MQRInvestigar*, 9(2). <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e448>
- Maley, A. (2012). Humanising Language Teaching Magazine for teachers and teacher trainers. *Humanising language teaching*, 14(3). <http://old.hltmag.co.uk/jun12/mart01.htm>
- Maloney, I. (2019). The Place of Creative Writing in an EFL University Curriculum. *Bulletin of Nagoya University of Foreign Studies*, 4, 229-251. <https://doi.org/10.15073/00001203>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf
- Nikleva, D. (2012). *Los cuentos y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 16, 119-133.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 106 de 5 de junio de 2023. <http://bit.ly/3SiOznA>
- Paran, A. (ed.) (2006). *Literature in Language Teaching and Learning. Case Studies in TESOL Practice Series*. TESOL.

- Placidi, F. (2021). “Capitoli di vita”: Una propuesta didáctica para enseñar y aprender italiano a través de ExeLearning y la literatura. En *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego: Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (Guillermo Paredes Otero (coord.), Nuria Sánchez-Gey Valenzuela (coord.), pp. 975-1001). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054204>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 06/04/2022. <https://bit.ly/4iOYzjn>
- Rodrigo Segura, F., & Ibarra Rius, N. (2024). Escritura literaria y creatividad en la formación del lector competente. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.177-204>
- Truong, G. N., Nhu, H. N. D., & Tran, T. (2020). Using Short Stories to Motivate Intermediate EFL Learners in Essay Writing at Vietnam Centre Point. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 8(8), 25-35.
- Tsang, A., & Paran, A. (2021). Learners’ views of literature in EFL education from curricular and assessment perspectives. *The Curriculum Journal*, 32(3), 459-474. <https://doi.org/10.1002/curj.102>
- Vicol, M.-I., Gavriluț, M.-L., & Măță, L. (2024). A Quasi-Experimental Study on the Development of Creative Writing Skills in Primary School Students. *Education Sciences*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/educsci14010091>
- Wang, L. (2019). Rethinking the Significance of Creative Writing: A Neglected Art Form Behind the Language Learning Curriculum. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal (CORERJ)*, 6, 110-122. <https://doi.org/10.17863/CAM.46573>

COMPLEXITY GROWTH IN GRADED READERS: A CROSS-LINGUISTIC CORPUS APPROACH

NÉSTOR DE ARMAS GUERRA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

LAURA PADRÓN BRITO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCTION

The role of extensive reading in the acquisition of a second language has been extensively acknowledged and valued within the field of language education. This recognition is supported by decades of research from Scholars (Bamford, 1984; Day, 1998; Krashen, 1989, 2004; Nation, 2009), who have consistently emphasized the importance of reading large amounts of comprehensible and engaging materials as a means to enhance fluency, vocabulary and overall language proficiency. In addition, extensive reading, often carried out through the use of graded readers, allows learners to build reading speed and confidence, develop general comprehension skills, and revisit grammatical structures and vocabulary in a meaningful and repetitive context (Albay, 2017). In particular, studies (Elley, 1991; Horst, 2005; Iwahori, 2008; Tsang, 1996) have demonstrated the wide-ranging benefits of extensive reading, including improvements in reading rates, vocabulary acquisition, motivation, and even writing and listening skills.

Graded readers, which are simplified text tailored to specific language proficiency levels, remain central to this process. These materials reduce the cognitive demands of reading by using controlled vocabulary, simplified grammar, and linear plot structures (Allen, 2009; Hardy, 2013; Rodrigo, 2016). While some are created based on intuitive methods, others are structurally simplified according to predefined vocabulary and grammar lists, though consistency among publishers remains

limited (Claridge, 2012). Despite these variations, all graded readers' main aim is to provide a scaffolded and accessible reading experience that facilitates gradual transitions to more complex and authentic texts.

Nevertheless, recent trends in classroom contexts reveal a troubling decline in reading engagement. Many learners view reading as a burdensome task rather than a pleasurable or enriching activity. This disinterest is particularly problematic at the upper levels of language instruction, where students are often unprepared to handle literature-based curricula due to limited prior reading experience (Chaves Tesser, 2000; Hardy, 2013). Rodrigo (2016) notes that students frequently drop out of advanced courses because they feel unequipped to transition from elementary to higher level reading demands. We believe that early exposure to graded readers within an extensive reading framework can alleviate this issue by offering learners the opportunity to succeed and find enjoyment in reading from the beginning.

Hence, this study seeks to reaffirm and highlight the pedagogical value of graded readers by examining the progression of linguistic complexity across different levels of these materials. By doing so, it builds on a robust foundation by previous similar research of scholarship advocating for extensive reading as an effective learner centered approach to language development (Cheetham et al., 2016; Claridge, 2012a; Kara, 2019; McQuillan, 2016; P. Nation & Wang Ming-tzu, 1999; Surmanov.S, 2024; Wodinsky & Nation, 1988).

2. OBJECTIVES

The main aim of this research is to investigate how difficulty increases across various levels of graded readers by compiling and analyzing two specific corpora created precisely for this study, one in English and the other in Spanish. Specifically, the research seeks to measure and compare the degree of linguistic progression that is present both within each language and across the two languages. The English-language corpus comprises approximately sixty graded readers drawn from the *Oxford Bookworms* series divided into six levels, of which approximately, the first and second comprise an A2 level, the third and fourth a B1, and

the fifth and sixth a B2, as established by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). In addition, the Spanish-language corpus includes over thirty titles from the *Instituto Cervantes* collection and are divided into three levels: *Nivel 1*, as an A2 level, *Nivel 2* as a B1, and *Nivel 3* as a B2. That said, the study is particularly concerned with determining whether the increase in textual complexity across these proficiency levels is both gradual and consistent, as well as investigating the extent to which patterns of difficulty progression in English and Spanish may be considered comparable.

3. METHODOLOGY

This research employs a corpus-based approach, using computational linguistic tools to analyze the selected texts. The primary application utilized for this analysis is *Lancsbox X*, which enables the comparison of key lexical features that are central to understanding linguistic complexity. The study places special emphasis on the frequency and distribution of the core word classes, especially pronouns, nouns, adjectives, and verbs, across the texts from the corresponding different CEFR levels. That said, by systematically quantifying and analyzing these lexical elements, the study aims to capture variations in both complexity and lexical diversity that characterize the transition from one proficiency level to the next. The investigation includes both intra-language comparison, meaning within English and within Spanish respectively, and inter-language comparisons between English and Spanish, with the goal of identifying whether similar strategies and patterns are employed to manage linguistic progressing in graded readers across the two languages.

4. RESULTS

Beginning with the results, we will first look at the two tables below, in which we can see the exact numbers per part-of speech (POS) of each category and their increase in percentages. This detailed linguistic analysis of graded reader corpora in English and Spanish reveals significant and nuanced contrasts in how grammatical and lexical elements are distributed across proficiency levels. These distinctions highlight not only

inherent typological differences between the two languages, but also substantial variations in their pedagogical structuring to support second language acquisition. Examination of POS categories across proficiency levels reveals clear, distinct patterns in each language, bearing important implications for the learner's exposure to grammatical complexity, lexical development, and syntactic scaffolding.

4.1. UNNORMALIZED ENGLISH CORPUS RESULTS

TABLE 1. *Unnormalized English Corpus Graded Readers Levels 1 - 3*

Category	Level 1 Freq.	Level 2 Freq.	Level 3 Freq.	% Increase L1 to L2	% Increase L2 to L3
PRON	10,077	11,510	13,290	+14.22%	+15.48%
VERB	9,266	10,513	12,689	+13.47%	+20.67%
NOUN	9,226	10,130	12,386	+9.79%	+22.27%
ADP	5,662	6,646	8,052	+17.37%	+21.18%
DET	5,217	6,122	7,170	+17.33%	+17.13%
PROPN	5,136	5,284	5,063	+2.88%	-4.18%
AUX	3,853	4,782	5,922	+24.09%	+23.85%
ADV	3,541	4,335	5,269	+22.42%	+21.54%
ADJ	3,420	4,049	5,321	+18.39%	+31.43%
CCONJ	3,143	3,447	3,546	+9.67%	+2.87%
PART	2,085	2,289	2,898	+9.78%	+26.63%
NUM	924	958	869	+3.68%	-9.29%
SCONJ	606	1,266	1,685	+108.91%	+33.07%
INTJ	574	407	466	-29.09%	+14.50%

Source: self-production

TABLE 2. *Unnormalized English Corpus Graded Readers Levels 3 - 6*

Category	Level 3 Freq.	Level 4 Freq.	% Increase L3 to L4	Level 5 Freq.	% Increase L4 to L5	Level 6 Freq.	% Increase L5 to L6
PRON	13,290	27,564	+107.41%	30,373	+10.20%	36,207	+19.20%
VERB	12,689	25,543	+101.29%	28,353	+10.99%	35,075	+23.71%
NOUN	12,386	22,010	+77.67%	25,827	+17.34%	31,849	+23.32%
ADP	8,052	15,448	+91.88%	16,533	+7.02%	21,901	+32.47%
DET	7,170	13,438	+87.44%	14,663	+9.10%	18,003	+22.80%
AUX	5,922	12,469	+110.50%	14,040	+12.61%	18,008	+28.29%

ADV	5,269	10,513	+99.49%	11,091	+5.50%	13,841	+24.76%
ADJ	5,321	9,560	+79.63%	10,418	+8.97%	13,701	+31.48%
PROPN	5,063	9,378	+85.27%	11,693	+24.70%	15,216	+30.10%
CCONJ	3,546	6,669	+88.06%	6,592	-1.15%	8,269	+25.44%
PART	2,898	5,968	+106.00%	6,636	+11.19%	8,486	+27.85%
SCONJ	1,685	4,015	+138.27%	4,080	+1.62%	5,745	+40.69%
NUM	869	1,752	+101.57%	1,935	+10.45%	2,402	+24.17%
INTJ	466	737	+58.20%	949	+28.77%	1,090	+14.86%

Source: self-production

As can be seen above, in the English corpus, composed of Levels 1 through 6, a consistent and revealing pattern is the smooth, generally incremental progression in the frequency of major POS categories like pronouns, verbs, and nouns. This trajectory suggests that English graded readers are designed with a deliberate focus on pedagogical scaffolding, as each successive level systematically introduces increasingly complex grammatical forms, building steadily upon previously acquired knowledge. This continuity in development implies a methodologically grounded approach to text grading, where linguistic complexity is introduced in a sequenced and cumulative fashion. Such a smooth trajectory helps manage learners' cognitive load, facilitating the gradual internalization of sophisticated linguistic structures. For instance, pronouns consistently increase in frequency, reflecting the language's requirement for explicit subjects, thereby providing early and repeated exposure essential for understanding sentence structure. Similarly, auxiliary verbs show a steady rise, systematically introducing complex verbal constructions like perfect tenses and passive voice, aligning with the goal of equipping learners with a wider range of grammatical tools.

4.2. UNNORMALIZED SPANISH CORPUS RESULTS

TABLE 3. *Unnormalized Spanish Corpus Graded Readers “Niveles 1 – 3”*

Category	Nivel 1 Freq.	Nivel 2 Freq.	% Increase N1 to N2	Nivel 3 Freq.	% Increase N2 to N3
NOUN	4,332	2,926	-32.47%	4,446	+51.91%
VERB	3,650	2,307	-36.79%	3,831	+66.08%

DET	3,238	2,259	-30.22%	3,350	+48.34%
ADP	3,005	2,220	-26.10%	3,451	+55.59%
PRON	2,060	1,360	-33.98%	2,451	+80.22%
ADV	2,045	1,031	-49.60%	1,778	+72.51%
PROPN	1,523	746	-51.01%	1,473	+97.45%
AUX	1,290	732	-43.26%	1,268	+73.36%
ADJ	1,254	906	-27.74%	1,385	+52.87%
CCONJ	1,027	676	-34.16%	1,039	+53.69%
SCONJ	391	397	+1.53%	924	+132.49%
NUM	308	136	-55.84%	208	+52.94%
INTJ	192	48	-75.00%	179	+272.92%

Source: self-production

Conversely, the Spanish corpus, from *Nivel 1* through *Nivel 3* exhibits a markedly different and often erratic progression profile based on these raw and unnormalized counts. Instead of a steady increase, POS frequencies often show an initial decline from *Nivel 1* to *Nivel 2*, followed by a sharp and unexpected rise at *Nivel 3*. Crucially, this apparent jump is largely influenced by the fact that *Nivel 2* contains significantly fewer words overall compared to both *Nivel 1* and *Nivel 3*. This nonlinear appearance, even before normalization, suggests potential inconsistencies in text difficulty calibration. This lack of smooth, intermediate scaffolding, particularly between *Nivel 2* and *Nivel 3*, indicates learners might face a steeper and more challenging learning curve, abruptly confronting a higher volume of forms which could hinder comprehension. For instance, Spanish pronoun frequency is lower and more unpredictable, dipping in *Nivel 2*. Auxiliary verbs maintain a relatively flat and low frequency, consistent with the Spanish language's rich verb morphology.

These initial findings suggest a contrast between transitional, in the case of English, and abrupt developmental models of language input, in the case of Spanish. English graded readers exemplify a staged, supportive approach, allowing learners to consolidate knowledge. Spanish materials, however, seem to adopt a more abrupt model potentially prioritizing thematic or lexical control over consistent gradual grammatical gradation, leading to less manageable learning curves.

4.3. NORMALIZED ENGLISH CORPUS RESULTS

TABLE 4. *Normalized English Corpus Graded Readers Levels 1 - 3*

Category	Level 1 Norm.	Level 2 Norm.	Level 3 Norm.	% Increase L1 to L2	% Increase L2 to L3
PRON	159.95	159.86	156.35	-0.06%	-2.19%
VERB	147.08	146.01	149.28	-0.72%	+2.24%
NOUN	146.44	140.69	145.72	-3.93%	+3.57%
ADP	89.87	92.31	94.73	+2.71%	+2.63%
DET	82.81	85.03	84.35	+2.68%	-0.79%
PROPN	82.48	73.39	59.56	-11.02%	-18.84%
AUX	61.16	65.72	69.67	+7.46%	+6.01%
ADV	70.65	75.17	61.99	+6.39%	+17.53%
ADJ	54.29	56.24	62.60	+3.59%	+11.32%
CCONJ	49.89	47.88	41.72	-4.04%	-12.86%
PART	33.10	31.79	34.09	-3.94%	+7.24%
NUM	14.67	13.31	10.22	-9.28%	-23.16%
SCONJ	9.62	17.58	19.82	+82.80%	+12.74%
INTJ	9.11	5.65	5.48	-37.96%	-3.01%

Source: self-production

TABLE 5. *Normalized English Corpus Graded Readers Levels 3 - 6*

Category	Level 3 Norm.	Level 4 Norm.	% Increase L3 to L4	Level 5 Norm.	% Increase L4 to L5	Level 6 Norm.	% Increase L5 to L6
PRON	156.35	167.05	+6.84%	165.97	-0.65%	156.74	-5.56%
VERB	149.28	154.81	+3.70%	154.93	+0.08%	156.74	+1.17%
NOUN	145.72	133.39	-8.46%	141.13	+5.80%	138.48	-1.88%
ADP	94.73	93.62	-1.17%	90.34	-3.50%	94.81	+4.94%
DET	84.35	81.44	-3.45%	80.13	-1.62%	77.94	-2.73%
PROPN	59.56	56.85	-4.55%	63.87	+12.35%	65.87	+3.12%
AUX	69.67	75.57	+8.47%	76.72	+1.52%	77.96	+1.61%
ADV	61.99	63.72	+2.79%	60.61	-4.88%	59.92	-1.14%
ADJ	62.60	57.55	-8.06%	55.29	-3.93%	58.00	+4.89%
CCONJ	41.72	34.36	-17.64%	30.61	-10.90%	29.89	-2.35%
PART	34.09	36.17	+6.09%	36.26	+0.26%	36.74	+1.31%
NUM	10.22	10.62	+3.86%	10.57	-0.42%	10.40	-1.66%
SCONJ	19.82	24.33	+22.75%	22.30	-8.38%	23.55	+5.63%
INTJ	5.48	4.47	-18.53%	5.19	+16.10%	4.72	-9.01%

Continuing with the in-depth analysis of the results, we will now delve into the analysis of some of the POS usage across the six levels of the English graded reader corpus. Presented through normalized frequencies per 1,000 words as well as the percentage increase, this analysis reveals systematic, though nonlinear, changes in the frequency and distribution of word categories. The section reports both the overall patterns and more granular movements within each major POS category.

4.3.1. Pronouns (PRON)

The normalized frequency of pronouns starts at 159.95 tokens per 1000 words in Level 1 and shows a consistent, though very slight decrease through the proficiency scale, reaching 156.74 in Level 6. While the absolute use of pronouns increases from 10,077 to 36,207, this growth does not keep pace with the total corpus size at higher levels, reflecting a gradual deemphasis. This could suggest that graded readers progressively shift from personal or simple reference-heavy language towards more content-dense constructions.

4.3.2. Verbs (VERB)

Verb usage maintains remarkable stability across levels, increasing modestly from 147.08 at Level 1 to a peak of 156.74 at Level 6. The most notable changes occur in Level 4, with a 3.70% increase over Level 3, potentially reflecting the introduction of more complex verb forms such as passive voice, modals, or conditionals. However, the consistent frequency suggests verbs serve as a structural backbone throughout those stages of development, reflecting stable communicative needs.

4.3.3. Nouns (NOUN)

Nouns are one of the most frequent POS categories across all levels, starting at 146.44 and decreasing continuously until reaching 138.48 at Level 6. This suggests an early emphasis on content words as learners gain lexical resources, followed by a richer syntactic repertoire at higher levels that distributes emphasis across more categories such as adjectives and adverbs. Between all six levels, nouns show a significant decline, particularly between Levels 3 and 4, with a -8.46% value, supporting the idea

that high proficiency graded readers integrate more modifiers and structure-bearing elements rather than relying solely on lexical content.

4.3.4. Adpositions (ADP)

The normalized frequency of adpositions such as “in,” “on” or “off” starts at 89.87 and rises to 94.73 by Level 3, after which it maintains itself and then rises slightly to 94.81 at Level 6. This growth mirrors improved syntactic control such as prepositional phrases, while the decline at advanced levels may stem from an increased use of subordinate clauses and nominalizations that reduce dependence on simpler structures.

4.3.5. Determiners (DET)

Determiners show moderate fluctuation, starting at 82.81 and peaking at 85.03 in Level 2, then declining steadily to 77.94 in Level 6. These changes align with graded readers’ increasing grammatical sophistication, particularly in syntactic correctness. A 2.68% increase from Level 1 to Level 2 may reflect more precise noun phrase construction, while the -3.45% drop from Level 3 to 4 suggests these texts rely less on basic determiners as they incorporate complex noun modifiers like possessives or quantifiers not categorized as simple DETs.

4.3.6. Proper Nouns (PROPN)

Proper noun usage decreases steadily with continuous negatives percentages until a sudden rise at Level 5 with a 63.87, and continues to increase to 65.87 by Level 6. This may reflect initial reliance on named entities for clarity, which gives way to more abstract or generalized writing.

4.3.7. Auxiliary verbs (AUX)

Auxiliary verbs increased constantly and progressively from 61.16 in Level 1 to a maximum of 77.96 in Level 6. This suggests a peak in complexity involving compound tenses and passive constructions around intermediate and advanced levels, with a more efficient or varied approach at higher levels, perhaps incorporating more nonfinite or elliptical structures.

4.3.8. Adverbs (ADV)

Adverbs exhibit a distinctive trajectory. Starting at 70.65 at Level 1, they peak at 75.17 in Level 2, then decline steadily to 59.92 by Level 6. This sharp reduction from -4.88% from Level 4 to Level 5, suggests that beginner and intermediate graded readers may overuse adverbs for emphasis or clarity, such as *very*, *really* and *quickly*, while advanced texts shift to subtler or more structurally integrated means of modification.

4.3.9. Adjectives (ADJ)

Adjective usage sees an important rise from 54.29 at Level 1 to 62.60 at Level 3, followed by a decline to 55.29 at Level 5 and a slight increase to 58.00 by Level 6. This wavy pattern echoes trends seen in determiners and adverbs, with initial growth in descriptive capability, followed by leaner, perhaps more precise or nominalized expression at advanced levels. The -8.06% dropped from Level 3 to 4 and -3.93 from Level 4 to 5, may signal syntactic streamlining or lexical consolidation.

4.3.10. Coordinating Conjunctions (CCONJ)

CCONJ frequency decreases steadily across levels, from 49.89 in Level 1 to 29.89 in Level 6, with a net drop of over 17% from Level 3 to 4. This shift likely reflects syntactic evolution, as beginner graded readers may rely on simple coordination such as *and* or *but* while more advanced texts may adopt subordinations such as *although* or *because* as well as more integrated clause structures.

4.3.11. Numerals (NUM)

Numerals begin to rapidly decrease from 14.67 at Level 1 to 10.22 at Level 3, and then remain relatively stable, increasing slightly to 10.40 at Level 6. Their utility is likely task or topic dependent, and therefore their frequency is significantly unaffected by overall proficiency.

4.3.12. Subordinating Conjunctions (SCONJ)

Subordinators increase in normalized frequency from 9.62 to 23.55 despite absolute increases. Their percentage change is composed of many

dips and spikes, such as +82.80% from Level 1 to 2 but a -8.38% from Level 4 to 5, suggesting syntactic complexity may increase without requiring a proportional rise in explicit clause linking.

4.3.13. Interjections (INTJ)

Interjections show a steep decrease from 9.11 per 1000 words at Level 1, to 4.47 in Level 4 before increasing to 16.10% at Level 5 and decreasing again. Especially significant is the drop from Level 1 to 2 with a -37.96% difference. This trend suggests a separation from affective or informal language towards more academic, natural registers.

4.4. NORMALIZED SPANISH CORPUS RESULTS

TABLE 6. *Normalized Spanish Corpus Graded Readers “Niveles 1 – 3”*

Category	Nivel 1 Norm.	Nivel 2 Norm.	% Increase N1 to N2	Nivel 3 Norm.	% Increase N2 to N3
NOUN	180.50	182.88	+1,32%	171.00	-6.49%
VERB	152.08	144.19	-5.19%	147.35	+2.19%
DET	134.92	141.19	+4.65%	128.85	-8,74%
ADP	125.21	138.75	+10.82%	132.77	-4.31%
PRON	85.83	85.00	-0.97%	94.27	+10.90%
ADV	85.21	64.44	-24.38%	68.38	+6.13%
PROPN	63.46	46.62	-26.53%	56.65	+21.51%
AUX	53.75	45.75	-14.88%	48.77	+6.60%
ADJ	52.25	56.62	+8,37%	53.27	-5.93%
CCONJ	42.79	42.25	-1.27%	39.96	-5.42%
SCONJ	16.29	24.81	+52.30%	35.54	+43.23%
NUM	12.83	8.50	-33.77%	8.00	-5.88%
INTJ	8.00	3.00	-62.50%	6.88	+129.49%

Source: self-production

Continuing with the Spanish graded reader corpus, though smaller in scale and granularity than its English counterpart, it offers a compelling glimpse into the structuring (or lack thereof), of graded input across 3 proficiency levels, spanning a total of approximately 66,000 words, corresponding 24,000 of them to *Nivel 1*, 16,000 to *Nivel 2*, and 26000

to *Nivel 3*. The previously explained results were normalized to reveal more accurate trends in POS usage, and therefore this section delves into the normalized POS results across most categories and interprets the developmental implications of the observed patterns. Particular attention is paid to the degree of consistency, continuity, and pedagogical logic across all levels.

4.4.1. Nouns (NOUN)

The normalized frequency of nouns fluctuates irregularly, with 180.50 at *Nivel 1*, increasing to 2182.80 at *Nivel 2*, then dipping to 171.00 at *Nivel 3*. This u-shaped curve could reflect thematic variation in the text rather than level dependent complexity. For example, *Nivel 1* may include heavily noun-centered content like family members or concrete vocabulary, while *Nivel 3* might shift towards action-based stories or dialogues that emphasize verbs. The rise at *Nivel 2* could suggest a return to informational or descriptive content, possibly including more academic or abstract vocabulary. However, the inconsistent trajectory makes it difficult to draw strong conclusions about lexical scaffolding and nouns across levels.

4.4.2. Verbs (VERB)

Verb usage shows another unstable trend, beginning at 152.08 and then decreasing by 5.19% at *Nivel 2*, and rising to 147.35 at *Nivel 3*. This change is not too severe, which could indicate that learners are exposed to similar levels of verbal content regardless of the proficiency stage.

Unlike in English, where increased auxiliary usage reflects growing syntactic sophistication, the almost flat trajectory in Spanish suggests that verbal complexity may be managed through morphology rather than frequency. This highlights a typological contrast between the English language's analytic verbal system and Spanish language's synthetic one.

4.4.3 Determiners (DET)

Determiner usage mirrors other categories in its inconsistency, with 134.92 in *Nivel 1*, decreasing 4.65% in *Nivel 2*, and returning to 128.85

in *Nivel 3*. This may point to variation in noun phrase density, perhaps more driven by genre or topic than by developmental considerations. One possible explanation is the fluctuation in the types of nouns used, as a story centered around specific objects or people would naturally contain more definite and indefinite articles, while dialogues or action-heavy passages might rely more on pronouns or verbs, reducing determiner frequency.

4.4.4. Adpositions (ADP)

Adpositions such as *en*, *de* or *a* show a similar irregular pattern, with 125.21 per 1000 at *Nivel 1*, 138.75 at *Nivel 2* and 132.77 at *Nivel 3*. The dip at *Nivel 3* may again reflect a content shift rather than grammatical progression. Importantly, prepositions in Spanish hold substantial grammatical weight, such as verb-preposition combinations like *pensar en*, making their pedagogical handling especially relevant. Furthermore, the increase at *Nivel 2* could signal the introduction of more complex syntactic structures, particularly relative clauses, which are subordinate constructions that require more positional phrases. Still, the lack of a smooth upward trend suggests inconsistent scaffolding.

4.4.5. Pronouns (PRON)

Normalized frequencies for pronouns in Spanish are relatively high at all levels but show an inconsistent developmental trajectory. At *Nivel 1*, the frequency is approximately 86 per 1000 words, decreasing slightly to 85.00 per 1000 words in *Nivel 2*, then peaking at 94.27 in *Nivel 3*.

This nonlinear pattern suggests that the presence of pronouns in Spanish graded readers is not tightly controlled or scaffolded by level. In pedagogical terms, pronouns, especially subject pronouns, play a complex role in Spanish due to pro-drop tendencies, which may result in less overt pronoun usage even in more advanced texts. Furthermore, the relatively flat frequency range across the first two levels implies that pronoun exposure remains constant, perhaps due to their central function in discourse cohesion and narrative clarity, but they are then further implemented in the last level.

4.4.6. Adverbs (ADV)

Adverbs prove once again to be quite unstable, being at 85.21 per 1000 words at *Nivel 1*, decreasing by 24.38% to 64.44 at *Nivel 2*, and increasing to 68.38 at *Nivel 3*. This fluctuation suggests that adverbial usage is not significantly expanded or restricted by level because, like verbs, adverbs in Spanish are morphologically simple and semantically clear, making them accessible at all stages. Their use may thus be dictated by the narrative context, such as describing how or when actions occur than by grammatical complexity.

4.4.7. Proper Nouns (PROP)

Proper nouns fluctuate severely, increasing and decreasing between levels almost exactly proportionately, as a decrease of 26.53% from *Nivel 1* to *Nivel 2* can be seen, which then increases by 21.51% to *Nivel 3*. The initial drop may reflect a move from highly personalized stories towards more general narratives, with the return to higher frequency at *Nivel 3* suggesting renewed use of named entities in more complex plots.

4.4.8. Auxiliary Verbs (AUX)

Auxiliary verb usage fluctuates slightly but lacks a coherent trend, from 53.75 in *Nivel 1* down to 45.75 in *Nivel 2* and back to 48.77 in *Nivel 3*. These figures are notably lower than in English, which reached over 70 per 1,000 words at advanced levels. The modest and uneven presence of auxiliaries likely reflects the limited reliance of the Spanish language on periphrastic tenses constructions such as *ha comido* or *está leyendo* compared to English. Additionally, the pedagogical approach in Spanish graded texts may prioritize simple conjunctive verbs like *comió* or *leyó* over compound forms in early stages, only introducing periphrases sporadically at higher levels.

4.4.9. Adjectives (ADJ)

Adjectives range narrowly from 52.25 at *Nivel 1* to 56.62 at *Nivel 2*, and then fall to 53.27 at *Nivel 3*. This final modest increase, in comparison

with the first level, aligns with expected developmental trends where learners gradually enrich their descriptive vocabulary. However, the flat slope again suggests minimal explicit scaffolding or lexical elaboration, which may indicate that writers of graded readers allow for flexible descriptive density at all levels, rather than strictly reserving adjectives for more advanced stages.

4.4.10. Coordinating Conjunctions (CCONJ)

Coordinating conjunctions maintain a downwards slope, as they decrease slightly from 42.76 per 1000 words at *Nivel 1*, 42.25 at *Nivel 2* and 39.96 at *Nivel 3*. These values could suggest that simple sentence chaining using *y* and *pero* is introduced early on and then not further emphasized.

4.4.11. Subordinating Conjunctions (SCONJ)

SCONJ usage is low but steadily incremental, with 16.29 at *Nivel 1*, 24.81 at *Nivel 2* and 35.54 at *Nivel 3*, with a 52.30% and 43.23% increase per level respectively. These figures suggest that complex subordinations such as *aunque*, *cuando* or *porque* are not heavily emphasized, even though more used at higher levels, or are instead handled through nominal clauses that don't rely on SCONJ forms.

4.4.12. Numerals (NUM)

NUM use follows a clear negative trajectory, as it decreases a steep 33.77% from *Nivel 1* to *Nivel 2*, and then a more moderate -5.88% from *Nivel 2* to *Nivel 3*. As in English, their utility is likely task or topic dependent, and therefore, their lack of employment may not necessarily be due to the increase in level but to the changes in narrative in the specific texts.

4.4.13. Interjections (INTJ)

Finally, INTJ usage is completely irregular, as it decreases 62.50% from *Nivel 1* to *Nivel 2*, and then shoots back up again by 129.29% at *Nivel 3*. The extremely clear lack of pattern reveals once again a lack of scaffolding at least regarding POS categories in the Spanish graded reader corpus.

5. DISCUSSION

5.1. ENGLISH CORPUS

The progression of POS usage across proficiency levels in the English graded reader corpus reflects the developmental trajectory of English acquisition, stylistic maturation and structural control. These shifts suggest that as levels advance, the texts not only expand their lexicon but also refine the balance and integration of grammatical structures in increasingly sophisticated ways.

Generally, early-stage graded readers rely heavily on functional vocabulary, pronouns, determiners, basic verbs and adverbs, which help construct simple, intelligible messages. This is evident in the high normalized values for PRON, DET and ADV at Level 1. These categories show a consistent decline across levels, reflecting a reduction in overt signaling and redundancy. For instance, adverbs decrease 4.88% from Level 4 to 5, signaling a transition from over-explanation towards more precise expression.

Simultaneously, the rise of content-bearing words such as nouns, adjectives and verbs through the intermediate levels suggests lexical growth, yet not without its limitations, as the plateau and eventual decline in NOUN and ADJ frequencies, 138.48 and 58.00 per 10000 words respectively at Level 6, imply a shift to structural complexity rather than lexical density, like noun phrase embedding, relative clauses or verb-based abstraction replacing adjectival descriptions.

In addition, the diverging trends in CCONJ and SCONJ are particularly telling. Coordinators drop significantly while subordinators flatten, suggesting a transition from parataxis to hypotaxis, a key to academic and formal writing. This aligns with increased AUX use up to Level 6 with 77.96 per 1000 words, likely reflecting complex verb tenses such as *has been writing*, or *will have completed*.

Furthermore, interjections and adverbs show a consistent decline. INTJ drops staggeringly from 9.11 in Level 1 to 4.72 in Level 6, while ADV usage is trimmed from 70.65 at the beginning to 59.92 in the last level. These declines suggest that graded readers want learners to gain genre

awareness and begin adopting the concise, neutral style expected in academic professional contexts. Similarly, the modest fall and rise of PROPEN indicate that reliance on abstraction gives way to specific referents. Finally, many categories like DET, NOUN, VERB, ADJ peak at intermediate levels before plateauing or declining. This may represent a transitional phase where graded readers portray sufficient vocabulary to express complexity but have not yet refined their structural economy. By Levels 5 and 6, graded readers seem to optimize, using fewer tokens to achieve more nuanced, syntactically embedded expression, suggesting an integration of grammatical function into more complex fluent constructions without needing high repetition.

5.2. COMPARISON WITH SPANISH CORPUS

The comparative analysis of English and Spanish graded readers corpora, both in absolute and normalized terms, reveals striking differences in linguistic progression, grammatical scaffolding, and potential pedagogical design. This section synthesizes the patterns uncovered in both corpora, moving from unnormalized (absolute) figures to normalized (per 1,000 word) frequencies. In doing so, we evaluate the extent to which each language corpus supports a structured linguistic progression for language learners and discuss what these findings imply about the design philosophies behind the graded materials.

First of all, before analyzing linguistic patterns, it is important to highlight a foundational difference; the number of levels and the scale of data differ significantly. The English corpus is spread across six levels (Levels 1-6), amounting to over 800,000 words, while the Spanish corpus spans only across three levels (*Niveles 1-3*) and contains almost 70,000 words in total. This is due to the fact that we were only able to find these specific collections of graded readers online, especially in the case of Spanish, as it appears that they are less common. This asymmetry in granularity of scale limits the ability of the Spanish corpus to present gradual development in learner exposure to grammar. The English data set offers a smoother continuum of language acquisition, with level progression reflected in both the quantity and complexity of grammatical categories. The Spanish data, in contrast, appear to offer more

abrupt transitions between levels, possibly due to its smaller scale or a different pedagogical orientation.

In addition, in absolute terms, English shows a clear, almost linear increase in frequency for most major POS categories, as the levels progress. Pronouns, auxiliary verbs, determiners, and nouns all display substantial growth from Level 1 through Level 6. For example, pronouns rise from 10,077 in Level 1 to 36,207 in Level 6. Auxiliary verbs more than triple, going from 3,853 to 18,008, and verbs as a whole, go from a little over 9000 instances to a little over 35,000. This reflects a robust pedagogical structure, because as learners progress, they are systematically exposed to more grammatical material.

The Spanish absolute figures, by contrast, reveal a sharp dip between *Nivel 1* and *Nivel 2*, followed by a resurgence at *Nivel 3*. For example, pronouns fall from 2,060 in *Nivel 1* to 1,360 in *Nivel 2* before climbing back to 2,451 in *Nivel 3*. Moreover, auxiliary verbs follow a similar path from 1,290 to 732 and then up to 1,473. Such inconsistencies could reflect semantic or stylistic changes in the text rather than learner progression. For example, *Nivel 2* texts may emphasize dialogue with fewer descriptive elements, resulting in temporarily reduced noun and determiner use. However, this does not suggest a deliberate pedagogical scaffold structure akin to that observed in English. However, it should also be kept in mind that *Nivel 2* has a much lower total number of words, causing this steep dip as well.

Continuing with the normalization of POS categories per 1,000 words, this provides a more accurate picture of linguistic density and progression. For English, normalized results confirm and strengthen the pattern seen in absolute frequencies. For example, pronouns grow from around 160 to around 175 per 1,000 words at its maximum, auxiliary verbs increase from around 61 to around 78 per 1,000 words, and verbs show a steady climb reflecting greater narrative and syntactic complexity, as well as adpositions, which follow a similarly incremental trajectory and a dip in determinants. These patterns suggest deliberate pedagogical scaffolding. The consistent increase in auxiliary verbs, for instance, signals an intentional progression from simple past or present tenses towards compound forms like present perfect or passive voice, which are essential

for upper intermediate proficiency. Moreover, subordinating conjunctions also increase, supporting more complex sentence structuring.

In the Spanish normalized data, many of the fluctuations persist despite corpus size adjustments. For example, auxiliaries show inconsistent use from 53.75 to 45.75, to 48.77, and determinants follow an increase and then a dip from 134.92 to 141.19, and to 128.85 per 1,000 words, while nouns and adpositions show similarly irregular patterns.

While these fluctuations are less extreme than their raw figures suggested, the absence of a consistent upwards trend implies a lack of graded grammatical progression, as even verbs, adverbs, and adjectives remain quite unstable across levels. Unlike in English, where grammar is clearly layered and built upon, Spanish seemed to expose learners to certain structures early on and later revisit them at differing frequencies without clear advancement or gradual progression.

These contrasts reflect not just differences in corpus design, but deeper typological and pedagogical principles. Firstly, English is a more analytic language, relying on auxiliaries, prepositions and determiners to signal tense, aspect and grammatical relations, which needs a gradual introduction of these forms from the beginning and as proficiency increases. However, Spanish is more synthetic, with tense and agreement information encoded morphologically, and therefore, increased grammatical complexity does not always require new lexical items, but may come from internal word changes, which cannot be captured in frequency counts of POS categories. Nevertheless, these typological features do not entirely explain the lack of structured growth in Spanish POS categories. The English corpus appears to be explicitly pedagogical in design, increasing grammatical density and variety in step with learner level, but Spanish in contrast, seems thematically or narratively driven, where grammatical features vary based on story type rather than learner proficiency. This suggests different assumptions about how language learning occurs, either via structured input or through contextual exposure.

Moreover, the English data hints towards a controlled pedagogical curriculum behind the graded readers, likely shared by the CEFR framework. The progression from simple to complex structures, including increased use of auxiliaries, pronouns, and conjunctions, seems deliberate and measurable. In contrast, the Spanish readers may prioritize

authenticity, thematic engagement or narrative coherence, over grammatical scaffolding. For instance, *Nivel 3* might favor action-driven stories with more verbs and fewer nouns, while *Nivel 2* could focus on expository or descriptive texts with denser nouns and determiner use, which to in order to confirm this, it would need of a detailed reading of all texts. If this were true nevertheless, this would raise important questions about how progression is defined in Spanish reading materials, possibly not strictly by grammar, but by discourse or vocabulary domains.

Finally, regarding the limitations and methodological considerations of the research, it must be said that the disparity in corpus size, specifically 800,000 words in English versus 66,000 words in Spanish, and the number of levels, pointedly, six levels in English versus three levels in Spanish limits direct comparability. The English corpus allows for finer grained distinctions, while the Spanish data compresses beginner, intermediate, and advanced stages into just three bands. Additionally, the analysis is limited to POS frequency and does not account for morphological complexity, lexical diversity, or syntactic structure. A learner exposed to the same number of verbs may still experience vastly different cognitive loads depending on verb conjugation complexity, such as *comer* versus *hubiéramos comido*. Hence, a more in-depth investigation would require a closer examination of all texts and very likely, finding a completely different Spanish graded reader corpus.

6. CONCLUSIONS

In sum, this comparative study reveals stark differences in the grammatical progression across English and Spanish graded reader corpora. The English texts demonstrate a consistent, pedagogically scaffolded structure, increasing the density and diversity of grammatical categories as learner levels progress. This likely reflects a curriculum-driven approach rooted in language acquisition theory and CEFR guidelines.

In contrast, the Spanish graded readers show irregular and often non-linear trends even after normalization. Although this may partly be explained by the typological features of Spanish, it also suggests a looser or more intuitive approach to level design, possibly prioritizing narrative content over structured grammatical instruction.

These findings have significant implications for language educators and material designers. For English, the current created reader design in the *Oxford Bookworms* collection appears to effectively support incremental grammatical acquisition, while for Spanish, however, the inconsistencies in the *Instituto Cervantes*'s collection may hinder learners' ability to build upon previously introduced grammatical structures, potentially leading to gaps or plateaus in acquisition. To address this, future Spanish graded readers could benefit from adopting a more deliberate progression of grammatical difficulty informed by empirical corpus analysis.

Finally, further research could expand this analysis to include morphological variation, syntactic complexity, and discourse-level features, providing a more holistic understanding of how grammatical input is structured across languages and graded materials. Moreover, qualitative investigations into reader comprehension and acquisition outcomes would complement frequency-based studies by offering deeper insights into the effectiveness of different design philosophies and second language reading pedagogy.

7. REFERENCES

- Albay, M. (2017). The Benefits of Graded Reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(4).
<https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i4p177>
- Allen, D. (2009). A Study of the Role of Relative Clauses in the Simplification of News Texts for Learners of English. *System*, 37, 585–599.
- Bamford, J. (1984). Extensive Reading by Means of Graded Readers. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 218–260.
- Chaves Tesser, C. and D. R. Long. (2000). The Teaching of Spanish Literature: A Necessary Partnership between the Language and Literature Sections of Traditional Departments. *Foreign Language Annals*, 33, 605–613.
- Cheetham, C., Harper, A., Elliott, M., & Ito, M. (2016). Assessing Student Attitudes Toward Graded Readers, MReader and the MReader Challenge. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2).
- Claridge, Gillian. (2012). Graded Readers: How the Publishers Make the Grade. *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 106–119.

- Day, R. R., & B. J. (1998). Extensive Reading in the Second Language Classroom. *Cambridge University Press*.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41.
- Hardy, Jane. (2013). Getting Students to Enjoy Reading in a Foreign Language. *The Language Educator*, 8(6), 37–39.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355–382.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70–91.
- Kara, B. (2019). The Effect of Graded Readers on Reading Comprehension Skill of EFL Students. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 160–172. <https://doi.org/10.35207/late.554716>
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440–464.
- Krashen, S. D. (2004). The power of reading: Insights from the research. *Heinemann*.
- McQuillan, J. (2016). *What can readers read after graded readers?* 28(1), 63–78. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- Nation, I. S. P. (2009). Teaching ESL/EFL Reading and Writing. *Routledge*.
- Nation, P., & Wang Ming-tzu, K. (1999). Graded Readers and Vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2).
- Rodrigo, V. (2016). Graded readers: Validating reading levels across publishers. *Hispania*, 99(1), 66–86. <https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0027>
- Surmanov, S. (2024). A COMPARATIVE ANALYSIS OF READING SKILL DEVELOPMENT THROUGH GRADED READERS. *Sustainable Agriculture*, 2(22).
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17(2), 627–642.
- Wodinsky, M., & Nation, P. (1988). Learning from Graded Readers. *Reading in a Foreign Language*, 5(1).

TRACING THE EVOLUTION OF LITERARY DEVICES IN GRADED READERS: A CORPUS-BASED STUDY OF ENGLISH AND SPANISH

NÉSTOR DE ARMAS GUERRA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCTION

The role of extensive reading in second language acquisition has long been acknowledged as foundational within the field of language education. Decades of research have consistently emphasized its centrality, highlighting the importance of engaging with large quantities of comprehensible and motivating texts to support the development of language fluency, vocabulary, and learner autonomy (Bamford, 1984; Day, 1998; Krashen, 1989, 2004; Nation, 2009). In particular, the practice of extensive reading, which is most often facilitated through the use of graded readers, has been shown to foster reading fluency, general comprehension and confidence, while also allowing learners to encounter linguistic patterns and vocabulary with meaningful contexts (Albay, 2017). Further empirical studies (Elley, 1991; Horst, 2005; Iwahori, 2008; Tsang, 1996) have demonstrated their broad impact, including positive outcomes in reading speed, vocabulary development, motivation and even cross-modal language skills such as writing and listening.

Central to this approach, hence, are graded readers, which are specially adapted texts designed to align with specific stages of language proficiency. These materials simplify content through controlled vocabulary, reduced syntactic complexity and often linear plot structures, thus reducing cognitive loads and allowing for more focused language development (Allen, 2009; Hardy, 2013; Rodrigo, 2016). Moreover, while their degree of structural simplification may vary depending on the methodology or publisher (Claridge, 2012), all graded readers share

the core aim of creating a scaffolded and accessible path towards authentic and more complex reading experiences.

However, teachers' opinions depict a concerning reduction in students' sustained engagement with reading. Many learners now perceive reading not as a source of enjoyment or intellectual enrichment, but as a demanding task, especially at higher proficiency levels, where literary texts become increasingly prominent in curricula (Chaves Tesser, 2000; Hardy, 2013). Rodrigo (2016) states that this gap in preparation often results in learners abandoning advanced language courses, unable to bridge the divide between elementary materials and more sophisticated literary content. Therefore, in this research paper it is proposed that early and sustained exposure to literary elements, even in simplified forms with graded readers, could play a crucial role in addressing this challenge.

Consequently, this study builds upon the extensive body of research supporting graded readers and extensive reading (Cheetham et al., 2016; Claridge, 2012a; Kara, 2019; McQuillan, 2016; P. Nation & Wang Ming-tzu, 1999; Surmanov.S, 2024; Wodinsky & Nation, 1988) while focusing on a close and detailed examination of the ways in which literary sophistication, defined as the nuanced and layered understanding of narrative elements, stylistic features and thematic depth, is progressively constructed, introduced and scaffolded for learners at varying stages of proficiency. Specifically, the research explores this process in the context of both English and Spanish graded readers, analyzing how these texts evolve in complexity and depth as learners advance from beginner to more advanced levels. The intention is to illuminate the pedagogical mechanisms through which learners are gradually exposed to richer, more sophisticated literary content, even while they are still in the process of mastering fundamental linguistic structures.

2. OBJECTIVES

The specific objective of this research is to conduct a thorough and comprehensive analysis of the ways in which a variety of literary devices are employed, stylistically developed and strategically distributed across a spectrum of graded difficulty levels within graded readers that

are written in both the English and Spanish languages. This objective entails a detailed investigation into the pedagogical patterns and literary techniques utilized in these texts, with particular attention paid to the extent and manner in which such devices are integrated as learners advance in proficiency. In order to achieve this, two carefully compiled corpora have been assembled and prepared for examination. The first corpus, composed of English-language texts, comprises a curated selection of approximately sixty representative titles drawn from the well-established *Oxford Bookworms* series, recognized for its structured levelling and educational utility. This corpus is composed of around 800,000 words and is divided into six levels (Levels 1 to 6), of which approximately, the first and second comprise an A2 level, the third and fourth a B1, and the fifth and sixth a B2. The second corpus, of around 66,000 words, is focused on Spanish-language texts, includes more than thirty thoughtfully chosen titles curated by the *Instituto Cervantes*, an authoritative institution in the promotion and teaching of the Spanish language, and it is divided into three levels: *Nivel 1*, as an A2 level, *Nivel 2* as a B1, and *Nivel 3* as a B2.

All texts included in both corpora have been systematically selected based on their approximate alignment with the A2, B1, and B2 proficiency levels, as delineated by the widely recognized Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This alignment ensured a consistent and meaningful basis for comparative analysis across levels and languages. The main aim of this research is to examine, with depth and precision, whether and how the use of specific literary techniques, particularly those such as hyperbole, similes and personifications, evolve over the progression from lower to higher proficiency levels. In doing so, the study seeks to determine whether these devices become not only more frequent but also increasingly complex, layered and nuanced in their application as learners move through successive stages of language acquisition.

Moreover, a further objective of this research is to explore the ways in which these same literary devices are adapted, framed and presented within the pedagogical contexts of each language. By undertaking a cross-linguistic comparison, this study aims to provide a dual

perspective that highlights both the common and distinct features in the literary scaffolding offered by English and Spanish Graded Readers. This comparative angle is intended to enrich our understanding of how literary elements are pedagogically mediated in each linguistic and cultural context, ultimately contributing to broader insights into the role of literature in second language education across different languages and educational frameworks.

3. METHODOLOGY

This investigation adopts a corpus-based analytical framework designed to systematically examine the linguistic and stylistic features present in selected graded readers. Central to this methodology is the use of *Lancsbox*, a specialized and sophisticated linguistic analysis software tool, developed for the exploration of patterns in textual data. This tool is employed to identify, classify and analyze the presence frequency, distribution and textual characteristics of specific literary devices within the compiled corpora of English and Spanish texts. The approach allows for a detailed and replicable examination of how literary elements are embedded within language learners' reading materials across multiple proficiency levels.

The methodological design of the study is centered around the targeted tracing and close analysis of particular forms of figurative language and stylistic expression, with a primary focus on three key literary techniques: similes, hyperboles, and personification. These devices were selected due to their pedagogical relevance and their prevalence in literary texts, as well as their potential to reflect increasing levels of linguistic and interpretative complexity. The analysis involves a combination of quantitative methods such as frequency counts across the corpus, and qualitative approaches, including the contextual examination of how these devices are used within the narratives to convey meaning, tone and characterization.

In order to provide a well-rounded and comprehensive understanding, the research design includes both intra-language comparisons, examining the progression and variation within the English corpus and

separately, within the Spanish corpus, as well as inter-language comparisons, which will analyze and contrast the findings between the two languages. This comparative dimension is intended to reveal both convergent and divergent pedagogical strategies in the way literary sophistication is scaffolded and adapted in Graded Readers. Ultimately, this methodology enables the study to shed light on the broader implications of how literary style is taught and gradually introduced through simplified texts in second language education.

4. RESULTS

Regarding the results, the analysis of the selected corpora reveals a clear developmental trajectory in the use and complexity of literary devices, specifically similes, personification and hyperbole across the different CEFR level. Both the English and Spanish graded readers exhibit gradual shifts in literary style and figurative expression, although distinct patterns and differences do emerge between the two languages.

4.1. SIMILES

At the lower-level proficiency levels, meaning Levels 1 and 2, of approximately an A2 level in the English corpus, similes were virtually absent in a literary sense. While linguistic markers typically associated with similes, such as *like* and *as* appeared frequently, they were mainly used in functional or idiomatic constructions such as filler words or constructions such as *look like*, or *as well as* rather than in figurative or descriptive contexts. This scarcity of literary similes aligns with the overall stylistic simplicity of these early texts, which prioritize direct communication and basic comprehension over imaginative language. Figurative complexity is largely avoided at this stage to accommodate learners' limited vocabulary and grammatical command.

By Levels 3 and 4, approximately a B1 level, authentic literary similes begin to make an appearance, even though they are still not too frequent and with a limited stylistic aspect. Examples such as *She was crying like a baby* and *He ran as fast as a cheetah*, illustrate a move towards an increase in figurative expression through the use of widely familiar

comparisons. These similes, while formulaic, serve an important introductory role by gently introducing learners to literary devices in a way that requires minimal interpretative effort.

At Levels 5 and 6, corresponding approximately to a B2 level, the corpus reveals a noticeable increase in both the frequency and sophistication of similes. Phrases such as *The wind lashed the trees like a whip*, or *She was as silent as the grave* and *I felt like walking on air* demonstrate greater vividness and imagery. These similes often extend beyond simple, conventional comparisons to evoke mood, enhance narrative tone and contribute to stylistic richness, which are key features of a more literary register. The presence of such expressions suggests a deliberate effort to expose learners to more original forms of figurative language as they reach higher proficiency levels.

In the Spanish corpus, the pattern is broadly similar but slightly more conservative. At *Nivel 1*, corresponding approximately to an A2, the literary similes are virtually non-existent. The connector *como* is overwhelmingly used in grammatical or occupational constructions such as *trabajaba como médico*, and *cual* is almost entirely absent. Figurative uses are avoided in favor of clear, unambiguous language, reflecting a pedagogical emphasis on functional clarity at this level.

At *Nivel 2*, corresponding broadly to a B1 level, a slight increase in literary similes is observable, though still limited in scope. Instances such as *Corrió como el viento* and *Brillaba como el sol* indicate the emergence of simple, often culturally embedded comparisons. These expressions, while poetic in origin, are frequently encountered in common language use and may not register as literary inventions to native speakers, yet they represent an initial step towards figurative awareness for language learners.

Continuing with *Nivel 3*, which is around a B2 level, in it, the frequency and stylistic quality of similes increase notably. Expressions such as *Gritaba como un loco* and *Tenía los ojos como dos luceros* introduce more vivid, emotionally charged and metaphorically rich content, the use of *como* remains the dominant syntactic structure for simile formation, while *cual* remains largely unproductive, reflecting

contemporary usage patterns in accessible literary Spanish. At this level, similes begin to serve more than just descriptive functions, as they contribute to narrative mood and emotional empathy.

4.2. PERSONIFICATION

Continuing with personification, in both languages, personification was found to be a relatively infrequent device at lower levels but gained prominence as proficiency increased.

In the English texts, Levels 1 and 2 presented virtually no instances of personification. The narratives remain grounded in literal, straightforward descriptions aimed at ensuring basic comprehension. However, at Levels 3 and 4, which equal to a B1 level, subtle instances of personification begin to appear. For example, the sentence *The moon watched him walk away* suggests the beginning of metaphorical thinking and the symbolic animation of natural elements. These instances remain isolated and understated but mark an important shift towards literary expression.

Moreover, at Levels 5 and 6, equivalating to a B2 level, personification becomes more stylistically embedded and expressive. A representative example such as *Her soul found a home with God*, demonstrates a more abstract, emotionally resonant use of language. Such examples indicate a maturation of literary techniques, using personification not only for descriptive enrichment but also to evoke introspective and spiritual themes. Overall, a clear progression in the sophistication and thematic depth of personification is evident in the English corpus.

In the Spanish Graded Readers, personification is also largely absent at the *Nivel 1* and *Nivel 2* corresponding to the A2 and B1 levels respectively, and notable examples do not arise until *Nivel 3*, a B2 level, where expressions such as *Con sus ojos guasones* being to introduce a more refined approach at humanizing or providing emotional attributes to body parts or abstract concepts. Although such instances are still relatively rare compared to English, they suggest a growing comfort with indirect description and metaphorical language. However, even at higher levels, personification in the Spanish corpus appeared less frequently and remained greatly more restrained.

4.3. HYPERBOLE

Finally, the last literary device analyzed in this cross-linguistic corpus-based research project was the hyperbole. This analysis revealed a different pattern from similes and personification, with a slightly earlier and more consistent appearance across mid and higher levels in both languages.

In English, examples of hyperbole begin to surface around Level 3, a B1 level, and become more frequent and elaborate in subsequent levels. At Level 4, also a B1, an instance such as *The world will forget about you completely* exemplifies emotionally charged exaggeration, used to intensify narratives through the use of boosters. By Level 6, corresponding to a B2 level, more evocative expressions such as *A horror at the huge emptiness of space* demonstrate the use of hyperbole not only for emotional impact but also for atmospheric and thematic expansion. In addition, these exaggerations often carried humorous or dramatic undertones, which contributed to tone and characterization in increasingly sophisticated ways.

Lastly, in the Spanish corpus, hyperbole is rarely present at the *Nivel 1* and *Nivel 2*, comprising the A2 and B1 levels respectively, though an interesting pattern emerges in the frequent use of the adjective *enorme* as a marker for hyperbole. At *Nivel 3*, a B2 level, an example such as *[...] todo lo alcanzaba con su enorme entusiasmo vital* reflects a stronger presence of intensified descriptors, though still grounded more in a literal amplification than in a more profoundly idiomatic aspect. Compared to English, Spanish hyperbole in the corpus analyzed revealed more literal examples rather than literary, suggesting a cultural or pedagogical preference for clarity against a more nuanced expression.

5. DISCUSSIONS

The analysis undertaken and this study has revealed a clearly structured, pedagogically intentional progression and the deployment of literary devices across the A2 to the B2 proficiency levels in both English and Spanish graded readers. This developmental trajectory underscores the manner in which literary and stylistic complexity is not arbitrarily included, but rather carefully scaffolded within language learning materials, in alignment with the learner's expanding linguistic competence. The way

these devices are introduced, both in terms of timing and stylistic variation, offers valuable insights into the instructional priorities and didactic assumptions that take on the design of second language learning reading materials. Specifically, the findings highlight how second language reading instruction, when mediated through graded texts, functions not only as a vehicle for vocabulary and grammar acquisition, but also as a site for cultivating the interpretative and stylistic awareness required for eventual engagement with authentic and adapted literary texts.

Among the range of literary features considered, similes stood out as the most prominently and consistently used figure of speech across both language corpora. In English Graded Readers, similes emerged in a wider array of forms and with greater rhetorical sophistication, beginning at the B1 level, suggesting that learners are introduced to stylistic language earlier in their reading development. These similes served more than a decorative or illustrative purpose, as they often operated on a deeper discursive level, enhancing their imagery, tone and the overall narrative style of the text. By the time learners reached the B2 level, similes in English texts had become notably more creative and nuanced, often embedded within more complex syntactic structures and carrying greater interpretative weight. In contrast, the Spanish corpus revealed a delayed and more restrained pattern of simile use. Similes in Spanish texts were typically introduced at later proficiency stages, and their construction remained highly formulaic, with the overwhelming majority relying on the connector *como*, and little to no use of alternative expressions such as *cual*. Moreover, the absence of syntactic and rhetorical variation in Spanish similes suggests a more cautious approach to figurative language, possibly driven by pedagogical aims to maintain clarity and reduce interpretative demands at earlier stages of learning. The discrepancy between the two languages in this respect may reflect both structural tendencies inherent to English and Spanish, as well as different curricular philosophies regarding the appropriate timing and complexity of literary exposure.

This pattern was mirrored in the use of other literary devices, most notably personifications and hyperbole, which exhibited similarly divergent trajectories between the English and Spanish materials. In English

graded readers, these devices began to appear earlier in the proficiency sequence and were used with increasing rhetorical force and stylistic elaboration as proficiency levels rose. By the B2 stage, learners were regularly exposed to figurative constructions that played a meaningful role in shaping character development, setting tone, and conveying emotional nuance. The presence of such devices, whether subtle or overt, indicated a deliberate pedagogical decision to incorporate interpretatively rich content that extends learners' capacity to read not only for surface meaning but also for underlying narrative function and aesthetic effect. In Spanish texts, however, both personification and hyperbole tended to be introduced later and were employed more conservatively. These devices, when they did appear, were often simplified or stripped of their potential to carry layered or metaphorical meanings. Rather than enhancing narrative depth, they tended to serve straightforward illustrative functions, and their overall impact on tone or characterization was relatively muted. This stylistic restraint in the Spanish materials may be attributable to a range of intersecting factors, including cultural preferences for narrative clarity, editorial norms in educational publishing, and different pedagogical assumptions about the cognitive demands of figurative language for early-stage learners.

In addition to the differences in the presence and complexity of literary devices, a further noteworthy pattern emerged in the form of numerous false positives across both corpora, particularly in texts aimed at lower proficiency levels, which makes impossible the clear portrayal of frequencies, as careful reading of each instance had to take place to determine whether the terms acted as literary devices or not, as the corpus analyzing tool does not allow for their specific selection. Hence, terms that are commonly associated with similes such as *like*, *as* and *como*, appeared frequently, but in ways that did not constitute literary or figurative use. Rather, these words functioned in purely grammatical or literal roles, forming part of basic syntactic constructions, suggesting that these linguistic forms are first introduced to learners in their most literal and structurally fundamental functions, providing a scaffold for grammatical competence before being recontextualized as vehicles for stylistic or figurative expressions. Hence, the high frequency of these

literal uses at lower levels supports the idea that literary language is not introduced arbitrarily or prematurely in learner materials, but that instead, it follows a carefully phased instructional model in which the foundations of syntactic and semantic comprehension are laid before more complex, interpretatively demanding elements are layered into the reading experience. This developmental sequencing points to a coherent pedagogy in which learners are gradually prepared to understand and appreciate the multifunctionality of certain linguistic forms, therefore reinforcing the interpretative sophistication needed for engagement with authentic literary discourse.

When viewed collectively, these findings provide a nuanced understanding of how literary features are embedded and scaled across learning materials in a way that is both strategic and selective. English graded readers, by consistently incorporating literary devices at earlier stages and in more rhetorically dynamic ways appear to operate within a pedagogical framework that values stylistic richness and interpretive engagement as integral components of language acquisition. Learners are encouraged to encounter and interact with expressive language from earlier points in their reading development, which may in turn facilitate the cultivation of interpretative agility and stylistic sensitivity, which are skills that are essential for reading unadapted literary texts with confidence and comprehension. The more extensive and imaginative use of similes, personification and hyperbole in English text reflects a commitment to supporting not only grammatical and lexical development but also the broader aesthetic and cultural dimensions of language learning.

Conversely, the Spanish materials analyzed in this study revealed a more cautious and perhaps more structurally focused instructional model. The delayed and restricted inclusion of literary devices suggests an emphasis on ensuring grammatical accuracy and basic comprehension before introducing more stylistically demanding content. While this approach may indeed help to minimize learner confusion and reduce cognitive overload, it may also limit opportunities for learners to engage with the expressive range and rhetorical nuance of the Spanish language. As a result, learners may progress in terms of linguistic accuracy and literal comprehension but remain underexposed to the types

of interpretative challenges that literary texts routinely present. This divergence raises important questions about the role of literature in second language instruction and about how best to balance the competing goals of accessibility, fluency, and literary competence.

Taken as a whole, these observations point to the broader implications of how and when literary elements are introduced into the English and Spanish as a Foreign Language curricula respectively via graded readers. If the ultimate goal of language instruction is to produce learners who are not merely functionally proficient but also capable of navigating the stylistic, rhetorical and cultural dimensions of language, then, the integration of literary devices cannot be viewed as an optional enrichment, but must instead be treated as a core component of language learning. The earlier and more consistent inclusion of such features in English materials appears to support this aim more directly. In contrast, the more incremental and conservative approach evident in the Spanish texts may require reevaluation if the intention is to develop fully literate and stylistically competent second language readers. These findings, therefore, highlight the need for further research into how literary competence can be more effectively scaffolded in language learning and how materials in different languages can be aligned more closely in terms of the depth and timing of stylistic exposure they provide to learners across proficiency levels.

6. CONCLUSIONS

In conclusion, the present study affirms the pedagogical significance of integrating literary exposure into second language education, particularly through the use of graded readers. While these texts are commonly celebrated for their ability to adapt linguistic content to match learner's proficiency levels and thus supporting gradual language development, they also fulfill a secondary, though equally important function as instruments of literary enrichment. Beyond offering accessible linguistic input, graded readers facilitate a structured encounter with literary discourse by gradually introducing and layering stylistic features that enrich the reading experience. This progressive incorporation of literary devices enables

learners to engage with the cultural, aesthetic, and interpretative dimensions of language, ultimately broadening their communicative competence in ways that extend beyond grammar and vocabulary alone.

Furthermore, this research demonstrates as well that both English and Spanish graded readers exhibit discernible progression in literary complexity from the A2 to the B2 proficiency levels. However, the pace, depth, and breadth of that progression differ significantly between the two language contexts. English graded readers introduce figurative and stylistic elements, such as similes, personification and hyperbole, earlier in their learning trajectory and with greater frequency and variation. This earlier and more diverse exposure to literary features fosters increased learner engagement with expressive language, thereby equipping them with a richer foundation for interpreting authentic literary texts. In contrast, Spanish graded readers tend to delay the introduction of such devices and often present them in a more simplified or attenuated form. Possibly, this more cautious approach may result in reduced opportunities for learners to encounter and practice the expressive potential of the target language, particularly at lower and intermediate proficiency levels.

The pedagogical implications of these findings are significant, as they suggest that learners of English, by the time they reach the B2 level, are generally better prepared to handle the stylistic, figurative, and interpretative challenges characteristics of unadapted literary texts. However, Spanish learners while making demonstrable progress in terms of linguistic accuracy and general reading comprehension, could benefit from more intentional and earlier integration of literary features into their reading materials. Such integration would not only enhance their stylistic awareness but also support a more balanced and comprehensive approach to second language reading instruction.

Finally, these observations highlight the importance of incorporating literary development alongside grammatical and lexical instruction in the design of second language curriculum. Especially, if the goal of second language instruction is to cultivate learners who are not merely functionally proficient, but also capable of engaging critically and interpretatively with authentic materials, then literary competence must be scaffolded systematically and explicitly. Hence, in educational

environments where extensive reading is often undervalued or inconsistently implemented, Graded Readers offer a promising path for reintroducing literary depth in an accessible and pedagogically sound manner. By guiding learners through a carefully structured literary progression, as educators we could foster not only linguistic proficiency, but also the interpretative agility and cultural literacy necessary for full engagement with the target language in its most nuanced forms.

8. REFERENCES

- Albay, M. (2017). The Benefits of Graded Reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(4).
<https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i4p177>
- Allen, D. (2009). A Study of the Role of Relative Clauses in the Simplification of News Texts for Learners of English. *System*, 37, 585–599.
- Bamford, J. (1984). Extensive Reading by Means of Graded Readers. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 218–260.
- Chaves Tesser, C. and D. R. Long. (2000). The Teaching of Spanish Literature: A Necessary Partnership between the Language and Literature Sections of Traditional Departments. *Foreign Language Annals*, 33, 605–613.
- Cheetham, C., Harper, A., Elliott, M., & Ito, M. (2016). Assessing Student Attitudes Toward Graded Readers, MReader and the MReader Challenge. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2).
- Claridge, Gillian. (2012). Graded Readers: How the Publishers Make the Grade. *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 106–119.
- Day, R. R., & B. J. (1998). Extensive Reading in the Second Language Classroom. *Cambridge University Press*.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41.
- Hardy, Jane. (2013). Getting Students to Enjoy Reading in a Foreign Language. *The Language Educator*, 8(6), 37–39.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355–382.

- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70–91.
- Kara, B. (2019). The Effect of Graded Readers on Reading Comprehension Skill of EFL Students. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 160–172. <https://doi.org/10.35207/late.554716>
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440–464.
- Krashen, S. D. (2004). The power of reading: Insights from the research. *Heinemann*.
- McQuillan, J. (2016). *What can readers read after graded readers?* 28(1), 63–78. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- Nation, I. S. P. (2009). Teaching ESL/EFL Reading and Writing. *Routledge*.
- Nation, P., & Wang Ming-tzu, K. (1999). Graded Readers and Vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2).
- Rodrigo, V. (2016). Graded readers: Validating reading levels across publishers. *Hispania*, 99(1), 66–86. <https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0027>
- Surmanov, S. (2024). A COMPARATIVE ANALYSIS OF READING SKILL DEVELOPMENT THROUGH GRADED READERS. *Sustainable Agriculture*, 2(22).
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17(2), 627–642.
- Wodinsky, M., & Nation, P. (1988). Learning from Graded Readers. *Reading in a Foreign Language*, 5(1).

GENDER REPRESENTATION IN GRADED READERS: A CORPUS-BASED ANALYSIS IN ENGLISH AND SPANISH

NÉSTOR DE ARMAS GUERRA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCTION

The role of extensive reading in second language acquisition has been thoroughly established and championed within the field of language education. Grounded in decades of scholarly research, extensive reading is widely recognized for its ability to enhance vocabulary, fluency and overall language proficiency by immersing learners in large volumes of engaging and comprehensible texts (Bamford, 1984; Day, 1998; Krashen, 1989, 2004; Nation, 2009). Frequently implemented through the use of graded readers, this approach not only supports language acquisition, but also contributes to learner motivation, autonomy and confidence. Numerous studies (Elley, 1991; Horst, 2005; Iwahori, 2008; Tsang, 1996) highlight the extensive benefits of this method, citing improvements in reading rates, vocabulary development, and even writing and listening skills.

Graded readers, which are simplified literary texts designed to correspond to varying levels of language proficiency, are central to the success of this pedagogical strategy. By employing reduced vocabulary, simplified grammatical structures, and predictable narrative forms, these texts lower cognitive barriers and allow learners to build core language skills in accessible stages (Allen, 2009; Hardy, 2013; Rodrigo, 2016). Some graded readers are developed intuitively, while others are structured according to predefined linguistic criteria, though consistency across publishers remains limited (Claridge, 2012). Regardless of these differences, all graded readers aim to scaffold learners' reading development in a systematic and manageable way.

However, while the linguistic and educational value of graded readers has been extensively discussed, significantly less attention has been paid to their potential and often underestimated influence, whether in subtly reinforcing, or more overtly questioning prevailing societal norms. This is especially true in relation to the multifaceted concept of gender, which unequivocally warrants a much closer, more detailed, and critically informed examination.

Consequently, this present study endeavors to directly respond to that identified scholarly gap by expanding of the foundational research into graded readers and extensive reading (Cheetham et al., 2016; Claridge, 2012a; Kara, 2019; McQuillan, 2016; P. Nation & Wang Ming-tzu, 1999; Surmanov.S, 2024; Wodinsky & Nation, 1988). It does so by meticulously focusing on precisely how gender representation is systematically constructed and subtly conveyed through the intricate nuances of language within a carefully selected and diverse corpus of both English and Spanish graded readers. This comprehensive investigation specifically aims to rigorously examine the nuances and multifaceted representation of gender within these specially adapted texts, employing a corpus-based methodology as well as careful intensive reading in order to uncover underling patterns, prevalent themes, and their broader sociocultural implications.

2. OBJECTIVES

The principal aim of this research is to investigate the linguistic portrayal of main male and female characters within selected graded readers in English and Spanish. To achieve this, the study draws from a broader, more extensive corpus of around 800,000 words that includes nearly sixty English-language titles from the widely recognized *Oxford Bookworms* series, divided into six levels, of which approximately, the first and second comprise an A2 level, the third and fourth a B1, and the fifth and sixth a B2. The second corpus, of around 66,000 words in more than thirty Spanish-language titles from the prestigious *Instituto Cervantes* is divided into three levels: *Nivel 1*, as an A2 level, *Nivel 2* as a B1, and *Nivel 3* as a B2. From this larger bodies of texts, a small, yet highly representative sample of works was selected for in-depth

analysis. These texts were meticulously selected for in-depth analysis. These specific works were chosen based on their approximate alignment with the A2,B1 and B2 levels respectively as defined by the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.

To analyze the linguistic representation of gendered characters, the primary objective is to investigate how main male and female characters are linguistically represented in this selected sample of English and Spanish graded readers. Given the critical need to precisely identify and consistently track character references throughout the entirety of these narratives, the study consciously focuses only on a limited number of works. This deliberate approach serves to enable precise comparative analysis by allowing for a more controlled and systematic comparison of how key male and female characters are represented in across languages and proficiency levels.

3. METHODOLOGY

A corpus based analytical framework was adopted for this study, using the *Lancsbox* application to facilitate a detailed and systematic linguistic analysis across a selected sample of graded readers in both English and Spanish. The software capabilities of *Lancsbox* enable the efficient extraction of relevant linguistic patterns directly associated with character representation throughout the texts.

The methodology is structured around two main analytical dimensions. The first area of analysis specifically focuses on the interpersonal features of metadiscourse, examining how characters are constructed through various linguistic devices. These include hedges (e.g., *perhaps*, *seems*), which typically express uncertainty or tentativeness; boosters (e.g., *definitely*, *clearly*), which assert certainty or emphasize a point; and attitude markers (e.g., *unfortunately*, *surprisingly*), which convey the speaker's emotional stance or evaluation. These features are rigorously analyzed both in the language used directly by the characters and in how they are described by the narrator or other characters within the narrative. Hence, the aim is to assess how subjectivity and stance are distributed across gender lines.

Secondly, the analysis focuses on the lexical analysis of character descriptors. This second line of investigation involves a comprehensive frequency analysis of the adjectives most frequently associated with principal male and female characters across the selected texts. By examining and systematically comparing these linguistic patterns, the study seeks to determine whether different discursive strategies and descriptive tendencies are employed based on gender. Through this comparative approach, the research ultimately aims to uncover the extent to which these linguistic patterns reflect, reinforce, or potentially challenge broader social values embedded within language learning materials. By comparing the descriptive language used in reference to each gender, the study aims to identify potential patterns in characterization and critically evaluate whether these linguistic tendencies align with or challenge traditional gender roles often embedded in educational reading materials.

4. RESULTS

Regarding the results of this research, it must be said that the comprehensive analysis carried out on the corpora of graded readers, especially in the corpus composed on English-language texts, revealed several noteworthy and significant trends concerning gender representation. One of the most striking and clear patterns observed was the consistent tendency for male characters to be more fully developed and elaborated upon in the narratives than their female counterparts. This fuller development manifested itself through the texts. These descriptions often encompassed not only physical traits but also psychological attributed, behavioral tendencies, and personality characteristics, providing readers with a richer, more complete picture of who these male characters were as individuals within the story.

In addition to more extensive physical and psychological descriptions, male characters were also associated with a notably wider emotional range. This meant that the texts often portrayed them experiencing, expressing, and reflecting on a variety of feelings, ranging from happiness and excitement to frustration, sadness or fear, and thus embedding them

with emotional depth and complexity. In contrast, female characters were frequently subject to a more limited and minimalistic style of description. Their portrayals tended to be concise and sparse, often lacking detailed elaboration on either physical or emotional characteristics. In some cases, this minimalism was so pronounced that even the most basic references to female characters, such as the use of pronouns or identifying markers were limited, or in extreme cases, entirely absent from the text.

This marked difference in descriptive detail resulted in female characters being considerably less visible within the narrative framework of the English-language graded readers. Their presence was often understated, and they were depicted with a level of brevity that diminished their prominence in the stories. However, it is essential to clarify that this relative invisibility should not be interpreted as a portrayal of female characters as inherently weak, subordinate, or inferior in any way. Rather, the analysis found no evidence that female characters were depicted negatively or as lacking in capability. Instead, the issue lay primarily in their relative under-description and limited presence, which led to their diminished visibility and reduced narrative importance against male characters.

Another important linguistic feature examined in the study was the use of boosters and mitigators within character descriptions. Boosters, which are words or phrases such as *very*, *extremely*, and *highly* serve the purpose of intensifying or emphasizing particular attributes, while mitigators, composed of terms such as *slightly*, *somewhat*, and *a bit* work to soften or moderate the perceived strength of an attribute. Interestingly, the analysis revealed that such linguistic devices were notably scarce across the corpus, and this scarcity was consistent regardless of the gender of the character being described. These findings stand in contrast to what might have been initially expected, as one might assume that character descriptions, particularly in educational texts aiming to build vocabulary and expressive ability, would employ these modifiers more frequently. The rarity of boosters and mitigators suggests that the style of characterization in these graded readers tends to be relatively flat, straightforward and neutral, without significant variation in the intensity or emphasis of descriptive language.

Furthermore, the study revealed a noticeable degree of variability in both the prominence and narrative significance of female characters across the various texts that comprised the English-language corpus. In certain narratives, female characters were depicted as occupying central, pivotal roles that were essential not only to the unfolding of the plot but also to the thematic development and overall structural coherence of the story. This evident inconsistency in the distribution of narrative prominence between genders prevented the emergence of any clear or consistent patterns regarding gender dominance throughout the English corpus as a whole. In other words, gender representation within these texts was marked by a lack of uniformity, as it varied considerably from one story to another and appeared to be influenced by a number of factors, including authorial decisions, thematic priorities, and possibly, the anticipated readership or pedagogical objectives of each individual text.

A particularly substantial and noteworthy limitation emerged during the comparative phase of the analysis, which sought to examine the similarities and differences in gender representation between the English-language and Spanish-language corpora included in the study. One of the most significant challenges encountered was the fundamental divergence in narrative structures that characterized the two sets of texts. Specifically, the English-language graded readers relied predominantly on narration as the primary mode of storytelling. This narrative-driven approach inherently allows for more expansive and detailed character development. Through narration, authors are able to provide elaborate descriptions of characteristic internal states, physical appearances, personal backgrounds, and emotional reflections, which are features that collectively contribute to a more nuanced and multidimensional portrayal of individuals within the story. The narrative style thus enabled a great depth of insight into character identity and, by extension, more opportunities to explore how gender was represented through descriptive and introspective means.

In stark contrast, the Spanish-language graded readers consisted almost exclusively of dialogue, with very limited use of narration or descriptive exposition. These dialogue-dominated texts were structured around the exchange of spoken interactions between characters

and were primarily driven by conversation rather than by a narrator's perspective or commentary. As a result, the narrative space typically used to elaborate on characters' psychological depth, emotional experiences, or physical characteristics was largely absent. This stylistic and structural divergence had a considerable impact on the analytical potential of the study. The scarcity of descriptive and reflective passages in the Spanish texts imposed significant limitations on the extent to which characters, especially female characters, could be examined in terms of their depth, complexity and narrative function.

Moreover, the heavy reliance on dialogue within the Spanish corpus significantly restricted the opportunities for learners, and by extension, researchers, to engage with more complex or layered character portrayals. In the absence of narratorial insight or elaborative commentary, characters were rendered primarily through speech acts, which often lacked introspective and descriptive detail necessary to fully convey personality traits, motivations, or emotional dimensions. Consequently, the Spanish-language texts offered a much narrower scope for analyzing gender representation through the lens of character description and emotional nuance. In comparison, the English-language texts, with their narration-centered structure provided a considerably richer data set from which to extract insights into gender portrayal. This imbalance creates an analytical asymmetry between the two corpora, ultimately hindering the possibility of conducting a meaningful and methodologically sound comparative analysis of gender representation across both language contexts.

5. DISCUSSIONS

The present findings offer a nuanced and multifaceted contribution to our understanding of the subtle yet deeply embedded ways in which gender representation operates within pedagogical texts, particularly graded readers. This is especially pertinent within the specific context of English as Foreign Language (EFL) and *Español Como Lengua Extranjera (ELE)* learning, where graded readers hold a unique and influential role. These texts occupy a distinctive and

influential position in language learning curricula across the globe, serving not only as tools for the incremental development of linguistic competence, but also as conduits for cultural knowledge, identity formation, and the cultivation of habitual breeding practices. Their widespread use and pedagogical authority means that their messages, both implicit and explicit, conveyed through these materials hold important formative potential for language learners, especially those early stages of cognitive, social, and linguistic development.

Given this dual instructional function, linguistic and cultural, the role that graded readers play in shaping learners' understanding of social roles, identity constructs, and broader cultural narratives becomes especially significant. This is particularly true for young or beginner level learners who are in the early phases of not only acquiring a new language, but also of building their critical frameworks through which they will interpret and engage with the social world. The findings of this study underscore that social norms and gendered expectations are not merely transmitted through direct or explicit commentary, but are often conveyed indirectly through narrative structure, character construction, and the selective use of descriptive language. Graded readers, though often viewed as benign and neutral instructional tools, are proved here to be active agents in the shaping of social cognition.

The English-language corpus in particular, revealed a notable imbalance in the representation of male and female characters. Male figures were more frequently featured in central narrative roles, and their personalities, physical traits and emotional states and personal motivations were consistently more elaborated upon. Female characters, in contrast, often appeared in more limited capacities, receiving significantly less narrative attention and emotional depth. This asymmetrical portrayal, though possibly unintentional, suggests the presence of latent gender biases that may reinforce stereotypical perceptions of agency, emotionality and visibility. For learners encountering these texts as part of their foundation or language integration, such portrayals risk transmitting gendered assumptions that go unnoticed yet remain deeply internalized, subtly shaping their perceptions of gender growth in real world social contexts.

In contrast, the Spanish-language graded readers presented a different set of representational challenges owing to their near exclusive reliance on dialogue as a narrative vehicle. These texts offered minimal descriptive exposition, thereby limiting opportunities for any character, male or female, to be developed with narrative depth or psychological complexity. As a result, learners engaging with these materials are largely deprived of access to nuanced depictions of character identity and interpersonal dynamics. This structural limitation not only restricts interpretative space in which readers might engage with gender representations, but also reduces the overall pedagogical richness of the reading experience. The lack of narrative scaffolding in these texts makes it difficult for learners to form deeper connections with characters which reflect on their internal experiences, further constraining the potential for empathic engagement and social insight.

This divergence in narrative style between the English and Spanish corpora is more than a mere stylistic or linguistic contrasts. It bears important implications for the transmission of sociocultural meaning in the language classroom. Whereas narration affords the possibility of rich, multilayered character development that supports reflection on identity and emotion. Dialogue-heavy texts prioritize surface level interactions and may inadvertently obscure the deeper social and psychological dimensions of character portrayal. Consequently, the kind of gender discourse that learners are exposed to, its complexity, visibility, and emotional resonance varies not only by language, but by structural narrative choices embedded within the materials themselves.

Collectively, these findings call for a renewed, more critically attuned approach to the evaluation and selection of instructional materials used in second language education. It is no longer sufficient for educators and curriculum developers to access reading texts solely based on their grammatical simplicity, vocabulary frequency, or alignment with the standardized proficiency frameworks. In addition, equally pressing is the need to interrogate the presentation of content of these materials, to ask what kinds of social narratives they promote, how characters are constructed and differentiated, and what implicit messages learners are

being exposed to in terms of gender roles, emotional expression, and relational dynamics.

In sum, the present study thus advocates for a more holistic and social responsive pedagogical lens, one that fosters not only linguistic development, but also cultural and ideological literacy. Language education, particularly in today's complex and increasingly contested global environment, must not be divorced from its social and political contexts. Graded readers, despite their simplified format and educational intent, are never ideologically neutral, as they encode and disseminate values, norms, and assumptions that can have a lasting impact on how learners come to understand themselves and others within their cultures. It is therefore, extremely important for educators, material developers, and policymakers, to adopt a more reflective and ethically grounded stance, that critically evaluates not just what learners are reading, but also how those readings may shape their perceptions.

6. CONCLUSIONS

The present research was initiated with the main objective of examining the ways in which gender is portrayed in a selection of graded readers written in both English and Spanish. The central research question revolved around whether and how these portrayals might subtly reflect, reinforce, or transmit broader societal gender norms, values and assumptions, particularly to young readers who are simultaneously engaged in the dual processes of learning a new language and developing their social awareness through exposure to texts intended for educational use. The investigation was guided by the belief that language is never neutral, and that even the most simplified or pedagogically oriented texts can carry implicit messages about identity, culture and social roles.

In the course of this investigation, a number of noteworthy and illustrative patterns come to light. One of these involved the observation that male characters within English-language graded readers were more frequently and more thoroughly described. These characters were not only provided with more detailed physical and emotional attributes, but were also situated within narratives that offered greater opportunities for

character development and emotional expression. In contrast, female characters often appeared to receive less narrative attention overall. Their portrayals were generally more limited, with fewer descriptive details and a more subdued emotional range. These tendencies suggest an imbalance in representational depth, even if not in with explicit intent.

Meanwhile, the Spanish-language texts presented a different but equally important challenge. Due to their heavy reliance on dialogue and minimal use of narrative exposition, they offered far fewer instances of descriptive language overall. This structural feature significantly limited the possibility of conducting a comparative analysis of gender representation based on detailed character portrayals. In these texts, the scarcity of narration meant that neither male nor female characters were richly described, thus making the identification of gendered patterns particularly difficult. This reliance on dialogue as a primary narrative vehicle rendered the portrayal of characters, especially their emotional and psychological depth, quite superficial and limited in scope.

Nevertheless, despite the emergence of trends, the study's findings cannot be classified as fully conclusive, as a significant degree of variation was observed from one text to another. Some narratives focused heavily on male protagonist, while others did so with female characters. Likewise, the use of gender linguistic features such as adjectives, adverbs, boosters, such as *very*, or *extremely*, and mitigators such as *slightly*, or *somewhat*, showed no consistent distribution or preference in terms of gender. The absence of a unified pattern across the corpus complicated the task of drawing generalizations or making definitive claims about systematic gender bias or stereotyping within the materials.

This lack of clarity in the findings can, to a large extent, be attributed to the methodological limitations inherent in the research approach. The study primarily employed corpus-based linguistic analysis, a method well suited for identifying recurring patterns, lexical frequencies and generalizable trends across a large body of texts. Therefore, while highly valuable for mapping linguistic features at the surface level, corpus analysis falls short in capturing the more subtle, interpretative aspects of narrative content, such as context-dependent meanings, thematic development, character motivation and interpersonal dynamics.

These elements are essential for a comprehensive understanding of how gender identities are constructed, performed and interpreted within literary texts, especially those designed for educational use.

Furthermore, due to this, many of the insights that would be necessary for a fully developed interpretation of gender representation remain inaccessible without the addition of close qualitative textual analysis as it was done. The absence of narrative nuance in corpus tools meant that certain deeper dynamics could not be accounted for in the scope of the present study. Ideally, a more rigorous and balanced approach would involve integrating both quantitative corpus methods and qualitative narrative analysis. This mixed-method framework would enable to not only detect broad statistical patterns in gendered language use but also to interpret these patterns in the context of the full narrative, therefore yielding richer, more multidimensional insights.

In order to further enhance the methodological rigor of future studies in this area, it would also be beneficial to work with a corpus that is more internally consistent in terms of theme, structure and source. Selecting texts from a single publisher, adhering to a specific reading level, or using a cohesive series could significantly reduce the kind of variability that complicated interpretation in the present research. Greater uniformity across the sample would allow for stronger comparative validity and a clearer understanding of whether certain representational patterns are consistent features of the genre or simply random variations.

Crucially, this study emphasizes the importance of critically engaging with the linguistic and representational content of educational resources, particularly when those resources are designed for young or developing learners. In today's increasingly interconnected and socially aware educational context, it is no longer sufficient to focus exclusively on teaching grammatical accuracy or vocabulary acquisition. Language education must also address the cultural and social dimensions that are embedded within the language itself. This includes recognizing and reflecting on how gender, identity, power and social roles are communicated explicitly and implicitly through language.

The findings of this research contribute meaningfully to that border educational mission, as by bringing light to how gender discourse may be subtly encoded in commonly used language learning tools such as

graded readers, the study advocated for a more reflective and inclusive approach to second language instruction. Educators and material developers must become more aware of not only what language is taught but also how that language is packaged, what kinds of social messages it carries, and how those messages may influence the worldviews of young, impressionable learners. The goal should therefore not be to cleanse texts of all social content, but rather to raise awareness about how representation works and to encourage critical thinking among learners, even at early stages of language acquisition.

In sum, while this study has succeeded in identifying several meaningful considerations regarding the portrayal of gender in graded readers, and while it has illuminated certain inconsistencies and notable narrative choices, it has also highlighted the need for further and more detailed research, the complexity of literary narrative, the subtlety of social representation and the variability inserted in different text structures all point to the necessity of a more comprehensive, interdisciplinary approach if we are to fully understand the ways in which learners of English and Spanish as a second language are exposed to and influenced by gendered ideas through the materials used to teach them language, especially at a point in time in which formerly progressive nations are regressing to darker more conservative times and in which all societal and therefore gender rights as well are receding. Hence, it is only through a holistic engagement that considers both the analytical and pedagogical that language educators can move towards truly equitable and critically aware instruction.

8. REFERENCES

- Allen, D. (2009). A Study of the Role of Relative Clauses in the Simplification of News Texts for Learners of English. *System*, 37, 585–599.
- Bamford, J. (1984). Extensive Reading by Means of Graded Readers. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 218–260.
- Cheetham, C., Harper, A., Elliott, M., & Ito, M. (2016). Assessing Student Attitudes Toward Graded Readers, MReader and the MReader Challenge. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2).

- Claridge, Gillian. (2012). Graded Readers: How the Publishers Make the Grade. *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 106–119.
- Day, R. R., & B. J. (1998). Extensive Reading in the Second Language Classroom. *Cambridge University Press*.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41.
- Hardy, Jane. (2013). Getting Students to Enjoy Reading in a Foreign Language. *The Language Educator*, 8(6), 37–39.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355–382.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70–91.
- Kara, B. (2019). The Effect of Graded Readers on Reading Comprehension Skill of EFL Students. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 160–172. <https://doi.org/10.35207/latr.554716>
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440–464.
- Krashen, S. D. (2004). The power of reading: Insights from the research. *Heinemann*.
- McQuillan, J. (2016). *What can readers read after graded readers?* 28(1), 63–78. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- Nation, I. S. P. (2009). Teaching ESL/EFL Reading and Writing. *Routledge*.
- Nation, P., & Wang Ming-tzu, K. (1999). Graded Readers and Vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2).
- Rodrigo, V. (2016). Graded readers: Validating reading levels across publishers. *Hispania*, 99(1), 66–86. <https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0027>
- Surmanov, S. (2024). A COMPARATIVE ANALYSIS OF READING SKILL DEVELOPMENT THROUGH GRADED READERS. *Sustainable Agriculture*, 2(22).
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17(2), 627–642.
- Wodinsky, M., & Nation, P. (1988). Learning from Graded Readers. *Reading in a Foreign Language*, 5(1).

THE CLASSROOM EQUATION: TEACHERS' PERSPECTIVES ON WHAT SPARKS A STUDENT'S DESIRE TO LEARN A SECOND LANGUAGE

IRENE CASANOVA MATA

Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCTION

Language acquisition is not merely a cognitive task (Banaruee et al., 2022) –it is a deeply social, emotional, and psychological process that is shaped by individual predispositions, pedagogical methodologies, and the socio-economic context of learners. In recent decades, extensive research has explored the intricate relationship between motivation and language learning, highlighting its crucial role in determining students' success in acquiring a second language (Oroujlou & Vahedi, 2011; Nurhidayah, 2020; Dunn & Iwaniec, 2022). Despite the clear benefits of second language acquisition (Pérez Cañado, 2011; Nieto Moreno de Diezmas, 2023), students from disadvantaged backgrounds often struggle with English learning due to a complex interplay of individual, methodological, and contextual factors (Mann et al., 2010; Slack et al., 2014). In these vulnerable environments, educators play a pivotal role in bridging the gap between students' socio-economic realities (Flowers et al., 2003) and the opportunities provided by second language acquisition.

Motivation, as one of the core drivers of second-language learning, has been widely examined from various psychological and pedagogical perspectives (Zoglowek & Aleksandrovich, 2013). While definitions differ, most scholars agree that motivation functions as a dynamic force that generates, maintains, and directs learning behavior toward a specific goal (Simpson & Balsam, 2016; Bandhu et al., 2024). According to Hattie et al. (2020), motivation is not merely an internal construct

but is deeply influenced by external stimuli, including classroom dynamics, pedagogical approaches, and learners' socio-cultural backgrounds. In vulnerable educational settings, these factors become particularly significant, often determining whether students perceive language learning as an opportunity or as an insurmountable challenge.

The cognitive and emotional aspects of second-language acquisition are closely intertwined. The process of learning a new language requires students to modify previously acquired schemas while adopting new ones. Abdolrezapour et al. (2025) assert that second language learning is not simply about acquiring vocabulary and grammar –it involves an emotional and psychological transformation that affects learners' identities. In this regard, language acquisition can help citizens to make intercultural relations more productive due to successful social adaptation (Grigoryeva & Zakirova, 2022). Furthermore, it allows for metalinguistic awareness improvement (Roehr-Brackin, 2018) and greater chances for job opportunities (Covacevich & Vargas, 2021). The relationship between language learning and identity transformation becomes especially relevant in disadvantaged settings, where students often experience linguistic insecurity due to limited exposure to multilingual environments, leading to diminished expectations regarding the continuation of their education and the prospect of employment (Mann et al., 2010).

Within this framework, educators emerge as essential facilitators of language learning. Their methodologies, attitudes, and instructional strategies can either enhance motivation or hinder it (Rodríguez-Pérez, 2012). However, in socioeconomically disadvantaged contexts, do the same factors impact students' language learning acquisition equally, or are there additional influences at play that shape the learning experience?

In this sense, this study seeks to explore educators' insights into the key determinants shaping second-language acquisition among students from disadvantaged backgrounds. By examining teachers' perspectives, the research aims to identify the individual, methodological, and contextual factors that most significantly influence language learning in vulnerable educational settings, offering a deeper understanding of the challenges and opportunities that define second language acquisition in these contexts.

The study addresses the following research questions:

- RQ1: What personal factors affect the acquisition of a second language?
- RQ2: What methodological factors influence the acquisition of a second language?
- RQ3: What factors are the most influential in vulnerable contexts when learning a second language?

This chapter is organized as follows: it begins with the method, offering a deep examination of the research design and approach, the sample selected and context, and the data collection. After the enunciation of the data processing and thematic analysis, the results section will present the discussion and conclusions of the present investigation.

2. METHOD

2.1. RESEARCH DESIGN AND APPROACH

To gain deeper insights into educators' perspectives on second-language acquisition in disadvantaged educational contexts, this study employed a qualitative focus group methodology. Focus groups were chosen over individual interviews or surveys due to their capacity to stimulate dynamic interaction and collective reflection (Santhosh, 2021), allowing participants to engage in deeper discussions about their experiences in language teaching, and offering diverse perspectives that complement individual accounts.

Furthermore, focus groups enable researchers to observe how opinions evolve through social interaction, providing a unique methodological advantage over solitary responses obtained via surveys. According to CohenMiller et al. (2022), focus groups foster collaborative meaning-making, allowing educators to build upon each other's insights and identify shared challenges or best practices. Given the socio-contextual complexities of second language learning in disadvantaged settings, a collective discourse approach proved essential in uncovering the nuances of instructional strategies and motivation in language learning.

2.2. SAMPLE AND CONTEXT

Given the qualitative nature of this study, emphasis was placed on the depth and relevance of observations rather than the quantity of participants. The sample comprised five educators (see Table 1), each selected based on their professional experience in challenging educational environments and their involvement in (first and/or second) language acquisition teaching. Participants were chosen to represent a range of perspectives across different educational levels (kindergarten and primary), teaching specialty (pedagogy, foreign language, physical education and tutor), as well as varying degrees of English level (from none to C1 level), thus ensuring a nuanced exploration of language learning methodologies.

TABLE 1. *Sample composition*

Teacher	Sex	Age	Teaching experience (years)	Educational level	English level	Specialty
T1	Female	47	25	Kindergarten	-	Tutor
T2	Male	42	20	Primary	-	Tutor Physical education
T3	Male	29	3	Primary	B2	Tutor Physical education
T4	Female	26	2	Kindergarten Primary	B1	Pedagogy
T5	Female	25	1	Primary	C1	Foreign language

Own elaboration

The selected sample enabled a comparative examination of teaching methodologies across various educational contexts. It includes educators with a wide range of teaching experience –from early-career professionals in their mid-twenties, who have recently undergone training in contemporary approaches to language acquisition, to veteran instructors with decades of experience. This variation in age and experience offers a multifaceted view of current and evolving pedagogical strategies within the field of language acquisition, reflecting both updated

training practices and established methods in response to socio-economic constraints.

2.3. DATA COLLECTION AND ANALYSIS

The focus group discussions were audio-recorded and transcribed verbatim, ensuring high fidelity in data representation and allowing for rigorous thematic analysis. Open-ended guiding questions were employed to stimulate discussion on motivation, pedagogical strategies, and socio-economic constraints, including:

1. How do family and cultural influences, along with personal motivations, affect students' engagement in learning a second language?
2. In what ways do intrinsic motivation and developmental factors influence students' success in acquiring a second language?
3. How does the overall educational environment, including teacher attitudes and classroom dynamics, inform second language teaching practices?
4. What role do instructional methods, available materials, and collaborative activities play in facilitating second language acquisition?
5. How do external conditions—such as health, nutrition, and socio-economic factors—impact the process of learning a second language in challenging contexts?
6. In what manner do educators' professional training, language proficiency, and classroom management skills contribute to effective second language instruction in disadvantaged settings?

To ensure methodological rigor, responses were analyzed using thematic coding with Atlas.ti software, following an inductive approach whereby themes emerged from participant narratives rather than being imposed by predefined theoretical models.

2.4. DATA PROCESSING AND THEMATIC ANALYSIS

The data processing involved a systematic, multi-phase approach (see Table 2) designed to capture the complexity of educators' responses across the three research questions.

TABLE 2. *Data processing multi'-phase approach*

Phases	Name	Description
1	Preliminary familiarization	The transcribed focus group discussions were read in their entirety to gain an initial understanding of recurring ideas related to personal factors (RQ1), methodological aspects (RQ2), and contextual influences (RQ3). During this stage, broad themes such as family support, intrinsic motivation, teacher attitude, instructional methods, and external socio-economic conditions emerged from the data
2	Inductive coding and categorization	Codes were generated directly from the data through an iterative process of reviewing teacher responses. This approach allowed for the development of thematic codes that were not predetermined by existing theory but instead emerged organically. In this phase, responses pertaining to family influence, cultural context, and developmental aspects were grouped under RQ1; those related to educational environment, teacher disposition, resource management, and methodology were categorized under RQ2; while codes reflecting uncontrollable external factors such as nutrition, health, and broader socio-economic conditions were organized under RQ3, since they were unanimous to be the most influential
3	Intercoder agreement	A secondary researcher reviewed the assigned codes and categories, and discrepancies were discussed until consensus was reached. This collaborative step bolstered the consistency and interpretative reliability of the thematic analysis
4	Thematic synthesis	This synthesis involved mapping the refined codes to the three research areas, which became the research questions: personal factors (RQ1), methodological factors (RQ2), and contextual influences (RQ3). This comparative analysis facilitated a structured interpretation of educator perspectives across the different dimensions of second language learning.
5	Saturation review	With each successive round of coding and synthesis, it was verified that no new themes were emerging from the data. Continuous re-reading of transcripts and adjustment of coding categories ensured the robustness and comprehensiveness of the findings.

Own elaboration

By integrating qualitative thematic analysis with triangulation measures such as intercoder agreement and iterative saturation review, this rigorous data processing strategy, aligned with the three research questions, enabled the capture of educators' multifaceted perspectives on second language acquisition in disadvantaged educational contexts.

3. RESULTS

3.1. RQ1: WHAT PERSONAL FACTORS AFFECT THE ACQUISITION OF A SECOND LANGUAGE?

This section presents the results regarding the personal factors that teachers believe influence the acquisition of a second language. Four main themes emerged from the data: family support and home cultural context, intrinsic motivation, stigma fostered in the home environment, and the impact of the student's age. These themes have been mainly derived from the responses of the participating teachers (T1, T2, T3, and T4), whose testimonies offer a nuanced view of how personal factors interplay in the language learning process.

3.1.1. Family support and home cultural context

The focus on the critical role of family support and a supportive cultural environment at home in nurturing students' motivation seems to be relevant for language learning. T4 states: "If you don't have your family cheering you on and looking out for you, it's easy for a student to lose motivation when it comes to learning a second language. Plus, a student's drive to learn a second language can really be influenced by the cultural environment at home or being exposed to various experiences outside of school".

This response suggests that beyond academic instruction, the emotional and cultural backing provided by the family creates a positive learning atmosphere. The presence of family encouragement not only instills confidence but also enriches students' understanding of the language, as the home environment becomes an indirect but potent extension of the classroom.

3.1.2. Intrinsic motivation

Intrinsic motivation emerges as a fundamental personal factor affecting language acquisition. According to T3, personal enjoyment and engagement play a critical role in sustaining a student's interest in learning a second language: "Even though your family and your surroundings might push you towards certain activities, I really think that engaging in something you enjoy can boost your motivation to learn anything".

This testimony underscores the idea that while external influences might provide initial encouragement, the internal drive –fueled by enjoyment and personal interest– is essential for the long-term commitment and success in acquiring a new language.

3.1.3. Stigma fostered in the home environment

Not all family influences are conducive to learning. T2 brings attention to the potential negative impact of a home environment marked by stigma or dismissive attitudes toward language learning: "It's also true that the family environment a child grows up in plays a role. If certain topics are looked down upon at home, that can shape how the child views learning. So, sometimes, it's less about motivating your child and more about not discouraging them from certain types of learning".

This perspective points to the possibility that family expectations or cultural norms which devalue language education may inadvertently lead to a lack of motivation. Such an environment can result in emotional barriers and a diminished self-view in the context of language acquisition, thereby hindering the student's willingness to engage with the language.

3.1.4. Influence of students' age

The factor of age is also recognized as a significant element in shaping motivation for second language learning. T1 observes variations in motivation that correlate with the students' age: "Age is all about tackling challenges. In kindergarten, I notice that kids come in excited because they can accomplish the activities I offer, each in their own way, and they keep moving forward. But as they get older, that motivation tends to fade, and they often feel frustrated when they don't meet expectations".

This reflection indicates that younger children tend to be more naturally motivated and resilient, likely due to the novelty and fun associated with early learning experiences. In contrast, as children grow older, increased academic pressures and higher expectations may lead to frustration and a decline in motivation.

3.2. RQ2: WHAT METHODOLOGICAL FACTORS INFLUENCE THE ACQUISITION OF A SECOND LANGUAGE?

This section presents the methodological factors identified by teachers as influencing the acquisition of a second language. The analysis of focus group responses highlights how various aspects of the educational environment, instructional resources, application of teaching methodologies, collaborative activities, teacher proficiency, and classroom organization contribute to shaping students' learning experiences.

3.2.1. Educational context and classroom environment

A recurring theme in teachers' responses was the significant role that the overall classroom environment plays in motivating second language learning. T2 draws an analogy to a sports team: "You know, it's kind of like football teams, right? A solid team can really lift up a player who might not be performing well. It's the same in the classroom; a positive environment can help a student who struggles to improve". Similarly, T5 emphasizes the impact of teacher presence on group dynamics: "You can really notice it when the teacher in a group of students changes. It shifts the context, alters the group's dynamics, and changes the way they learn".

T1 reinforces this point by invoking the Pygmalion Effect, noting that teacher expectations actively shape classroom atmosphere: "You know, the context really gets shaped by the teacher. Psychology backs this up with what's known as the Pygmalion Effect: basically, the expectations someone has about a group can really impact that group."

These insights indicate that the pedagogical climate—formed largely by the teacher's conduct, expectations, and ability to foster positive group dynamics—is a crucial methodological factor in second language learning.

3.2.2. Materials and resources

The availability and effective management of instructional materials and resources emerged as another critical methodological factor. T3 remarks: “I think that any approach needs to come with a set of resources. If you lack those resources, it doesn’t matter how eager you are to put a methodology into practice; it just won’t work. There are times when we do have the resources, but we struggle to manage them effectively, and that can really impact the learning process”.

This response underscores that even the most well-conceived pedagogical approaches can falter without proper materials to support them. Resources—ranging from textbooks to digital tools—must be both current and contextually appropriate to meet the diverse needs of learners.

3.2.3. Application and adaptation of methodologies

Teachers also noted the importance of adapting teaching methodologies to the specific characteristics of their students. T1 explains: “The methodology itself highlights a significant gap in our understanding as teachers. Ultimately, it’s all about the methods we each experiment with through trial and error, and this really impacts how we learn second languages. It’s like our Achilles heel; we’re well-versed in various methodologies, yet we struggle to apply them effectively... That’s why I think bilingualism or teaching a second language often falls short—because many just don’t know how to teach it properly”.

This insight reveals that the mere knowledge of diverse pedagogical approaches does not guarantee success. Instead, there is a pressing need for methodologies that are flexible and can be tailored to the individual needs and learning styles of students. The challenge resides in the practical application of these methods in ways that resonate with students’ everyday experiences.

3.2.4. Collaborative activities and classroom dynamics

The role of collaborative activities was highlighted as a key element in enhancing second language acquisition. T2 remarks: “Team activities play a vital role in education today, and they really should be embedded

in both the law and the core of learning. However, they aren't always implemented effectively. It can be tricky because, at times, instead of fostering learning, they can lead to arguments. I believe they are an essential tool, but they need to be used properly to enhance second language learning”.

In summary to what has been highlighted, the effective implementation of group work can not only boost communication skills but also create an atmosphere of support and shared responsibility. However, the success of such collaborative methodologies depends largely on careful planning and the management of class dynamics.

3.2.5. Teacher proficiency and instructional exposure

Another methodological dimension relates to the proficiency level of teachers and the intensity of language immersion in the classroom. T3 points out a critical concern: “Almost without exception, we face a significant issue with learning a second language, particularly regarding the proficiency of English teachers in bilingual programs. Essentially, we can’t have effective bilingual schools if the teacher has a B2 level that was earned ages ago. This indicates that the quality of bilingual education is lacking”.

Additionally, the amount of instructional time dedicated to second language learning is seen as a fundamental factor. T1 notes: “Students can’t really pick up a second language if a bilingual school only provides 3 English sessions, 2 Science sessions, and 1 Arts session each week or English is just taught in 4 sessions a week”.

These responses imply that both the instructor’s own language skills and the cumulative exposure to the language through increased immersion hours are indispensable for fostering substantial language acquisition.

3.2.6. Comprehension of second language learning and teacher attitude

A final set of methodological factors involves the deeper understanding of second language learning and the attitudes that teachers bring to the classroom. T4 criticizes the superficial focus often seen in language education: “So, what’s bilingualism really been like in a lot of schools? It

often feels like just memorizing lists of words, but that's not what bilingualism is all about. I've always thought the goal should be communication, and that's the part that gets the least attention".

Furthermore, T2 underscores the importance of teacher passion and its impact on effective language instruction: "I always say that in this field, experience isn't just about having a degree; it's really about the passion you have when teaching. There are teachers with 20 years of experience who lack any real drive, so they end up with zero passion. Then you have others with just a year or even less of experience, but they're full of enthusiasm and really help their students learn".

Additionally, class ratios and the ability to address specific student needs were mentioned as factors that determine the success of methodological approaches. As per T2: "Ratios are crucial for giving personalized attention, but what we see at schools isn't a reality; it really depends on the group dynamics. If the group of students has a balanced learning level, everything flows smoothly, but if there are a lot of educational needs within the group, it becomes really tough to cater to everyone and support their learning on an individual level".

This set of reflections indicates that a teacher's attitude and the structure of classroom interactions are instrumental in ensuring that the methodology not only reaches the students but also resonates with them on a practical level.

3.3. WHAT FACTORS ARE THE MOST INFLUENTIAL IN VULNERABLE CONTEXTS WHEN LEARNING A SECOND LANGUAGE?

This section presents the results for factors particularly influential in vulnerable educational contexts, as identified by the participating teachers. Two primary categories were discerned: uncontrollable factors related to personal and family contexts, and methodological factors encompassing educators' disposition, training, and class ratios.

3.3.1. Uncontrollable factors: personal and family context

Teachers emphasized that certain factors –specifically, students' physical well-being and home environment– are beyond the immediate control of

educators yet exert a profound influence on language learning. For example, T4 underscored the importance of a student's overall physical condition: "The physical condition of students, including their health, nutrition, and rest, are aspects that the school and we, as teachers, can't really control. If these factors are taken care of at home, then I can focus on teaching. But if they aren't addressed at home, it doesn't matter how great a teacher I am; I won't be able to overcome the basic needs of children".

Similarly, T2 observed that students exhibiting poor habits –such as inadequate sleep and irregular eating patterns –demonstrate diminished attention and memory capacity within the classroom. T2 elaborated: "At the school where we work, we see a pretty clear example every day of how bad habits –like those related to sleep and eating– really impact attention, memory, and ultimately, learning. On the flip side, we also have specific examples of students who come from more structured environments with regular habits, and you can really see the difference: they show a higher level of attention, understanding, and concentration. So, it's pretty obvious that bad habits play a significant role in learning a second language".

These responses suggest that in vulnerable contexts, the physical and behavioral conditions established at home serve as vital prerequisites for successful language acquisition. When such basic needs are met, students are more likely to engage effectively with the learning process; when they are neglected, even the best educational interventions may fall short.

3.3.2. Methodological factors: educator disposition, training, and class ratios

In addition to external personal factors, teachers noted that aspects within the educational setting also play a critical role in shaping second language learning in vulnerable contexts. T1 highlights the importance of the teacher's attitude and the practical constraints of classroom management: "In our situation, the teacher's attitude really matters. Kids often face challenges outside school, which means that in one class, you might have eight different educational levels and a lot of students. Since you can't give individual attention to everyone and need to adapt your approach, when students get lost during explanations or activities, it leads to a lot of noise and constant interruptions. This makes teaching tough, so the teacher's attitude becomes essential for keeping the class on track".

T3 further reinforces the need for educators to remain well-trained and to employ methodologies that are appropriately tailored to the diverse needs of their students: “You know, when it comes to learning a second language, your training and the methods you choose really play a big role. It’s important to have a solid grasp of the language and to be able to use it effectively for communication. Plus, the teaching methods should really fit the unique needs and characteristics of your students. If you can make the class engaging, keep the students motivated, and maintain a positive vibe, you’ll likely see those students who are already in a good place –like getting enough sleep and eating well– really step up their game and improve both their skills and their attitude towards learning a new language.”

These findings suggest that in contexts where external challenges are prevalent, the internal classroom dynamics become even more pivotal. Educators’ positive dispositions with enhanced professional training, and careful management of class sizes can help mitigate some of the adverse effects of external vulnerabilities, thereby fostering a learning environment that supports better language acquisition outcomes.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study seeks to explore educators’ insights into the key determinants shaping second-language acquisition among students from disadvantaged backgrounds. Thus, three interrelated dimensions influencing second language acquisition were analysed: personal factors (RQ1), methodological factors (RQ2), and broader contextual influences in vulnerable settings (RQ3). An integrated analysis reveals a complex ecosystem in which external conditions, personal attributes, and internal classroom dynamics interact to shape successful language learning.

4.1. PERSONAL FACTORS (RQ1)

Findings indicate that students’ personal environments and intrinsic attributes are pivotal to successful language acquisition, which coincide with other research contributions (Finders et al., 2023). Teachers emphasized that a supportive family and enriched cultural context play a central

role in motivating learners. For example, T4 observed, “If you don’t have your family cheering you on and looking out for you, it’s easy for a student to lose motivation when it comes to learning a second language...”. This statement reinforces Gardner’s socio-educational model (2019), which asserts that positive attitudes towards the learning situation and integrativeness are key drivers of language learning success.

In addition, intrinsic motivation was noted by T3: “Even though your family and your surroundings might push you towards certain activities, I really think that engaging in something you enjoy can boost your motivation to learn anything”. Conversely, T2’s comment, “If certain topics are looked down upon at home, that can shape how the child views learning...”, underscores the adverse impact of negative familial attitudes. In fact, Martinez-Yarza et al. (2024) investigated how family engagement in students’ education influenced positively on scholars’ level of participation at school, thus promoting their social-emotional competence development.

T1 further pointed out that the decline in motivation with increasing age calls for age-appropriate pedagogical strategies, supporting literature that shows younger learners are more receptive to language acquisition (Dey et al., 2024). Collectively, these perspectives illustrate that personal factors, such as family support, intrinsic drive, and developmental stage, are foundational for fostering sustained language engagement.

4.2. METHODOLOGICAL FACTORS (RQ2)

The quality of the instructional environment is equally critical. Teachers underscored that a positive classroom atmosphere –shaped by teacher expectations, resource availability, and group dynamics– is a vital factor. T2 analogized classroom cohesion to that of a sports team: “It’s kind of like football teams, right? A solid team can really lift up a player who might not be performing well...”. T5 added that a change in teachers can shift the entire group dynamic, reinforcing the idea that “the context really gets shaped by the teacher” (T1). This observation resonates with the Pygmalion effect, whereby positive expectations lead to improved student performance (Wang & Cai, 2016).

Furthermore, T3 asserted, “I think that any approach needs to come with a set of resources... if you lack those resources, it doesn’t matter how eager you are to put a methodology into practice; it just won’t work”. This underscores the necessary alignment of instructional materials with pedagogical methods. In fact, constrained resources can impact learners’ performance (Mncube et al., 2023), since they hinder teachers from implementing high-quality methodological approaches.

T1 also highlighted the challenge of managing heterogeneous classrooms as, according to previous research (Lotan, 2006), it is crucial for teachers to understand students’ personal characteristics to help them achieve educational goals. On the other hand, T3 reiterated that teachers must be well-trained in both language proficiency and adaptable teaching strategies. These insights mirror current research on teacher efficacy and classroom management (Shah, 2023), which demonstrates that well-prepared educators are better able to mitigate external disadvantages and foster active learning environments.

4.3. CONTEXTUAL INFLUENCES IN VULNERABLE SETTINGS (RQ3)

In contexts marked by socio-economic vulnerability, uncontrollable external factors significantly compound the learning challenge (Slack et al., 2014). T4 and T2 pointed to essential aspects of students’ physical well-being –health, nutrition, and sleep– as critical to their capacity to learn. T4 explained, “The physical condition of students, including their health, nutrition, and rest, are aspects that the school and we, as teachers, can’t really control...”. T2 further noted that structured home routines lead to enhanced attention and better cognitive outcomes in the classroom. These findings are supported by evidence from the World Bank (Behrman, 1996) and UNESCO (2021), which document the positive influence of good health and nutrition on educational achievement.

Within this challenging environment, methodological factors gain even more importance. T1 stressed that a positive teacher disposition is essential to “keep the class on track” when external conditions undermine student focus, while T3 emphasized that well-trained teachers using adaptable methods can trigger engagement despite adverse home

conditions (Freeman-Green et al., 2023). Together, these reflections suggest that while external challenges are often beyond the immediate control of educators, carefully designed instructional practices can serve as a vital counterbalance.

4.4. INTEGRATED IMPLICATIONS AND FUTURE DIRECTIONS

Collectively, these findings demonstrate that successful second language acquisition in vulnerable contexts demands a holistic, multi-layered approach. At the personal level, fostering supportive family relationships and nurturing intrinsic motivation are essential. Methodologically, cultivating robust classroom dynamics through effective teacher training, adaptive instructional strategies, and proper resource management is crucial. In addition, external factors such as physical health and structured home environments must be addressed through community outreach initiatives.

Future research should further investigate the interplay among these factors and evaluate targeted interventions –such as teacher training programs that include strategies for managing heterogeneous classrooms and community-based initiatives addressing health and nutrition issues– to bridge the gap between external disadvantages and effective classroom practices. This integrated, multi-level perspective is essential to unlock the full potential of all learners, regardless of their socio-economic background.

5. ACKNOWLEDGEMENTS

This research is part of the project “Mejora de los procesos de enseñanza de lenguas: protocolos de actuación y experimentación para la enseñanza bilingüe familiar (PLF), escolar (AICLE) y universitaria (EMI) y para la innovación didáctica” (reference 2022-GRIN-34455), funded by UCLM and FEDER.

I would like to express my sincerest gratitude to Professor Esther Nieto Moreno de Diezmas for her valuable recommendations. Additionally, I extend my sincere thanks to the Department of Modern Philology at UCLM.

Finally, I wish to thank the volunteer teachers for their willingness to participate and collaborate in this research.

6. REFERENCES

- Abdolrezapour, P., Kruk, M., & Ghanbari, N. (2025). New horizons in emotional literacy and second language learning. *The Language Learning Journal*, 3(53), <https://doi.org/10.1080/09571736.2025.2473122>
- Banaruee, H., Khatin-Zadeh, O., & Farsani, D. (2022). The challenge of psychological processes in language acquisition: A systematic review. *Cogent Arts & Humanities*, 10: 2157961, 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2157961>
- Bandhu, D., Mohan, M., Prashanth Nittala, N. A., Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244 (1999): 104177. [10.1016/j.actpsy.2024.104177](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177)
- Behrman, J. R. (1996). The impact of health and nutrition on education. *The World Bank Research Observer*, 1(11), 23-37. <https://doi.org/10.1093/wbro/11.1.23>
- CohenMiller, A., Durrani, N., Kataeva, Z., & Makhmetova, Z. (2022). Conducting Focus Groups in Multicultural Educational Contexts: Lessons Learned and Methodological Insights. *International Journal of Qualitative Methods*, (21). <https://doi.org/10.1177/1609406922107692>
- Covacevich, C., & Vargas, J. (2021). *How language learning opens doors*. OECD Publishing.
- Dey, M., Amelia, R., & Setiawan, A. (2024). The impact of age on second language acquisition: a critical review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(5), 3560-3570. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.27958>
- Dunn, K., & Iwaniec, J. (2022). Exploring the Relationship between Second Language Learning Motivation and Proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 44, 967-997. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000759>
- Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14: 1202819. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>
- Flowers, L., Milner, H., & Moore, J. (2003). Effects of Locus of Control on African American High School Seniors' Educational Aspirations: Implications for Preservice and In service High School Teachers and Counsellors. *High School Journal*, 1(87), pp. 39-50. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0014>
- Freeman-Green, S., Williamson, P., & E. Cornelius, K. (2023). Promoting Inclusive Practices in Education: Bridging Gaps and Fostering Independence. *TEACHING Exceptional Children*, 2(56), 68-69. <https://doi.org/10.1177/00400599231223785>

- Gardner, R.C. (2019). The Socio-educational Model of Second Language Acquisition. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., Ryan, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan.
- Grigoryeva, L. L., & Zakirova, R. R. (2022). The role of English in intercultural communication: Past, modernity and future global perspectives. *Training, Language and Culture*, 2(6), 45-55.
<https://doi.org/10.22363/2521-442X-2022-6-2-45-55>
- Hattie, J., Hodis, F. A., Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61: 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Lotan, R. (2006). Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms. *Theory Into Practice*, 1(45), 8.
- Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ektiari, H., Forsyth, T., Liu, E., & Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Careers Aspirations and the Future of Work*. OECD Publishing.
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4297-4327.
<https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Mncube, D. W., Ayodele Ajani, O., Ngema, T., & Mkhasibe, G. (2023). Exploring the Problems of Limited School Resources in Rural Schools and Curriculum Management. *UMT Education Review*, 6(2).
<https://doi.org/10.32350/UER.62.01>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2023). Ciudadanos plurilingües. Una revisión del estado de la cuestión del bilingüismo en el seno familiar y en el sistema educativo. Peter Lang.
- Nurhidayah, R. (2020). The Role of Motivation in Second Language Acquisition. *Jurnal Ilmiah Spectral*, 2(6), 96-104.
<https://doi.org/10.47255/spectral.v6i2.59>
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>
- Pérez Cañado, M. L. (2011). CLIL research in Europe: past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(15), 315-341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932

- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. Routledge.
- Santhosh, L., Rojas, J. C., & Lyons, P. G. (2021). Zooming into Focus Groups: Strategies for Qualitative Research in the Era of Social Distancing. *ATS Scholar*, 2(2), 176-184. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2020-0127PS>
- Shah, D. (2023). Teachers' Self-Efficacy and Classroom Management Practices: A Theoretical Study. *Journal of Education and Research*, 1(13), 8-26. <https://doi.org/10.51474/jer.v13i1.661>
- Simpson, E. H., & Balsam, P. D. (2016). The Behavioral Neuroscience of Motivation: An Overview of Concepts, Measures, and Translational Applications. *Curr Top Behav Neurosci*, 1(27), 1-12. https://doi.org/10.1007/7854_2015_402
- Slack, K., Mangan, J., Hughes, A., & Davies, P. (2014). 'Hot', 'cold' and 'warm' information and higher education decision-making, *British Journal of Sociology of Education*, 2 (35), pp. 204-223. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.741803>
- UNESCO (2021). Stepping up effective school health and nutrition. A partnership for healthy learners and brighter futures. UNESCO Biblioteca Digital.
- Wang, M., & Cai, J. (2016). The Application of Pygmalion Effect in Classroom Education. *International Conference on Arts, Design and Contemporary Education*, 980-982. <https://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.239>
- Zoglowek, H., & Aleksandrovich, M. (2013). *Psychological and Pedagogical Aspects of Motivation*. Lit Verlag.

CLÁSICOS PARA MENTES INQUIETAS: LITERATURA ESPAÑOLA Y PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA E.S.O.

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la atención educativa al alumnado con altas capacidades (AACC) ha crecido notablemente en los últimos años. Según datos del Ministerio de Educación, en el curso 2019-2020 se identificaron 39.173 estudiantes con altas capacidades en el sistema educativo español, y sin embargo aproximadamente el 70% de estos alumnos no alcanza el rendimiento académico esperado, lo que evidencia la necesidad de intervenciones especializadas (Educación 3.0, 2023). Esta realidad sugiere que muchos de estos estudiantes ven frustrado su potencial por falta de estímulos adecuados, resultando en desmotivación e incluso riesgo de bajo rendimiento o fracaso escolar. Frente a este panorama, se vuelve imprescindible diseñar programas de enriquecimiento curricular que ofrezcan retos intelectuales acordes a sus capacidades y atiendan sus necesidades específicas.

En este capítulo se presenta una propuesta de intervención educativa basada en el enriquecimiento curricular, dirigida a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) identificados con altas capacidades intelectuales (AACC). El eje temático de la intervención es la literatura española clásica, elegida por su importancia histórica y su enorme potencial para estimular la reflexión compleja. La verdadera literatura constituye, en efecto, “un desafío a la inteligencia humana”

(Maestro, 2017-2022: VI, 13). Las obras de los autores clásicos no solo enriquecen el conocimiento literario, sino que también fomentan el desarrollo de competencias críticas y creativas esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes con AACC.

El objetivo principal de este estudio es diseñar y justificar una propuesta educativa que aborde de manera eficaz las necesidades de los alumnos con altas capacidades, empleando un enfoque de enriquecimiento curricular que vaya más allá del currículo ordinario. Para ello, se explorarán las características propias de estos estudiantes y se analizarán las metodologías más adecuadas para su identificación y evaluación, con el fin de implementar estrategias educativas que maximicen su potencial.

El marco teórico incluirá una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre altas capacidades, modelos de enriquecimiento curricular y la aplicación de la literatura clásica en contextos educativos avanzados. Posteriormente, se presentará una propuesta de intervención que incluirá actividades y proyectos basados en la literatura española clásica, diseñados para estimular el interés y la motivación de los estudiantes, con objeto de evitar el riesgo de fracaso escolar y fomentar un desarrollo académico y personal óptimo.

Un aspecto crucial de esta propuesta es el uso de versiones adaptadas de los clásicos para los textos más lejanos en el tiempo, como las obras medievales y del Siglo de Oro. Estas adaptaciones son esenciales para que los estudiantes puedan comprender y apreciar el contenido sin sentirse abrumados por la complejidad lingüística. Para las obras de los siglos XVIII y sucesivos se puede recurrir a versiones prologadas y anotadas que, aunque mantengan el texto íntegro, incluyen explicaciones y contextos que facilitan la comprensión del público juvenil. Estas ediciones permiten que los estudiantes se enfrenten al texto original con una guía que enriquezca su lectura y les proporcione las herramientas necesarias para entender mejor la obra en su totalidad⁴.

⁴ Otra propuesta de intervención educativa basada en el potencial de la literatura clásica, no exclusivamente española, y orientada al alumnado universitario puede verse en Martínez Sariago (2025).

2. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

2.1. DEFINICIÓN Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS AACC

El término *altas capacidades* se refiere a aquellos individuos que demuestran un rendimiento notablemente superior al promedio en una o varias áreas. Tradicionalmente, la identificación de la superdotación se ha asociado a un coeficiente intelectual (CI) elevado – convencionalmente, un CI igual o superior a 130, presente aproximadamente en el 2% de la población. Este enfoque psicométrico clásico, representado por los trabajos pioneros de Terman en la década de 1920, se centraba casi exclusivamente en la medición del factor intelectual general mediante pruebas estandarizadas de CI (Terman, 1925). Si bien dicho paradigma permitió los primeros avances en la detección de niños con capacidades excepcionales, pronto se reveló insuficiente, al descuidar otros factores cruciales más allá de la inteligencia académica, como la creatividad, la motivación, las aptitudes específicas o la influencia del entorno familiar y social.

En respuesta a las limitaciones del modelo unidimensional de CI, la investigación sobre superdotación ha desarrollado modelos teóricos más integradores y multifactoriales. Renzulli (1978) propuso el célebre *modelo de los tres anillos*, que concibe las altas capacidades a partir de la confluencia de tres rasgos: una habilidad intelectual superior a la media, altos niveles de creatividad y un alto compromiso o motivación en la tarea. Según este modelo, para que surja el comportamiento superdotado deben darse conjuntamente estos tres factores, lo que amplía la mirada más allá de la mera puntuación en un test de inteligencia. En una línea similar, Sternberg (1985) desarrolló la Teoría Triárquica de la Inteligencia, distinguiendo tres tipos de inteligencia que intervienen en el éxito cognitivo: la inteligencia analítica (habilidades académicas y de resolución de problemas abstractos), la creatividad (capacidad de innovación y pensamiento original) y la inteligencia práctica (habilidad para aplicar efectivamente los conocimientos en contextos cotidianos). Esta teoría triárquica enfatiza que el talento intelectual no es un constructo unitario, sino que implica la interacción de diversas capacidades para procesar la información y adaptarse al entorno.

Por su parte, Gardner (1983) revolucionó el campo educativo con su teoría de las inteligencias múltiples, que originalmente distinguía siete modalidades diferentes de inteligencia humana: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, Gardner amplió su modelo e incorporó una octava inteligencia, la naturalista (Gardner, 1999). Esta teoría, al reconocer que los individuos pueden destacar en perfiles cognitivos muy diversos, amplió significativamente la comprensión de las altas capacidades más allá de la esfera lógico-verbal tradicional, invitando a las escuelas a valorar y cultivar múltiples talentos⁵. Otro autor influyente, Gagné, planteó el *modelo diferenciado de dotación y talento (DMGT)*, distinguiendo entre dones naturales (aptitudes innatas excepcionales) y talentos (competencias desarrolladas a partir de esos dones mediante aprendizaje y práctica). Gagné (2004, 2015) subraya que la manifestación del talento es el resultado de la interacción entre las habilidades innatas del individuo y los catalizadores ambientales (oportunidades educativas, apoyo familiar, recursos disponibles) que permiten convertir el potencial en logro. Asimismo, enfoques socioculturales como el de Vygotsky (1978) enfatizan que el desarrollo de las capacidades excepcionales depende en gran medida del entorno social y cultural: un niño dotado requiere estímulos adecuados, mediación experta y contextos enriquecidos para que su potencial florezca plenamente.

En síntesis, el marco teórico contemporáneo concibe las altas capacidades como un fenómeno complejo y multifacético, resultado de la combinación de factores cognitivos, creativos, motivacionales y contextuales. Lejos de reducirse a una cifra de CI, la superdotación se entiende como un perfil amplio que puede manifestarse de múltiples formas. Esta visión multidimensional tiene importantes implicaciones educativas: obliga a diseñar intervenciones diversificadas que aborden las distintas facetas del talento. De hecho, tal diversidad de modelos, como señalan Prieto y Castejón (2000), proporciona una base sólida para planificar programas educativos que consideren no solo la capacidad intelectual, sino también la creatividad, la motivación, la sensibilidad y

⁵ Gardner también ha considerado otras posibles inteligencias, como la existencial, aunque estas no han sido formalmente integradas en su modelo oficial (Gardner, 1999).

otros aspectos del alumno. La propuesta presentada en este capítulo se apoya precisamente en estos fundamentos teóricos integrales para ofrecer a los alumnos con AACC una respuesta educativa global, que nutra tanto sus habilidades cognitivas como su desarrollo personal.

2.2. CARACTERÍSTICAS E IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON AACC

En términos generales, los estudiantes con altas capacidades suelen compartir una serie de características cognitivas y personales que los distinguen de sus pares. En el ámbito intelectual, se les reconoce una capacidad de aprendizaje rápida y una comprensión profunda de los temas de su interés, gracias a una memoria de trabajo superior y a avanzadas estrategias metacognitivas. Presentan, además, altos niveles de curiosidad intelectual y motivación intrínseca por el conocimiento, lo que los lleva a persistir en las tareas cuando las encuentran significativas (rasgo que Renzulli ya destacaba en su tercer anillo: el compromiso con la tarea). Muchos poseen también una creatividad elevada, mostrando originalidad en sus ideas y facilidad para establecer conexiones inusuales entre conceptos (Sternberg, 1985).

Junto a estas fortalezas, la literatura especializada (Gross, 2004) describe con frecuencia ciertas disincronías en el desarrollo de estos alumnos: por ejemplo, una disparidad entre su madurez intelectual y su desarrollo emocional o social. Algunos niños altamente dotados pueden experimentar hipersensibilidad emocional y preocupación intensa por cuestiones éticas o existenciales impropias de su edad, a la vez que muestran inmadurez en habilidades sociales con sus iguales. Dabrowski (1970) se refirió a estas sobreexcitabilidades⁶ intelectuales y emocionales en su Teoría de la Desintegración Positiva, sugiriendo que, si bien pueden generarles desafíos psicológicos, también son motor de un potencial desarrollo personal superior (Silverman, 1993). En contextos educativos adecuados, estas particularidades pueden canalizarse

⁶ *Sobreexcitabilidad* es traducción del término polaco *nadpobudliwosc* 'superestimulación' y designa una consistente y fuerte intensidad de la actividad (Piechowski, Silverman y Falk, 1985). Dabrowski utilizó el término *sobreexcitabilidad* para enfatizar la intensificación de la actividad mental, así como la diferente forma de responder, experimentar y actuar propia de quienes se sitúan más allá de la norma (Piechowski, 1986).

positivamente: por ejemplo, la alta sensibilidad unida a la capacidad analítica puede traducirse en interpretaciones muy ricas de textos literarios complejos. Todo ello refuerza la idea de que estos alumnos, lejos de requerir únicamente más cantidad de contenido, necesitan diferentes cualidades de enseñanza: mayor profundidad, ritmo acelerado, retos abiertos, oportunidades de creación y un clima de comprensión hacia sus necesidades socioemocionales.

La detección e identificación temprana de los alumnos con alta dotación resulta fundamental para poder ofrecerles una respuesta educativa adecuada. En el sistema educativo español, este proceso suele articularse en dos fases: una fase de detección inicial en la que el profesorado, las familias o los orientadores sospechan la posible existencia de alta capacidad (basándose en indicadores como la curiosidad inusual, el aprendizaje precoz, una creatividad destacada...), seguida de una fase de diagnóstico más formal llevada a cabo por profesionales de la psicopedagogía, que aplican pruebas estandarizadas de inteligencia, creatividad y otros instrumentos de evaluación⁷. Existen escalas de evaluación conductual, como las *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS) de Renzulli et al. (2013), diseñadas para que docentes y padres identifiquen comportamientos típicos de la superdotación. También se dispone de tests psicométricos específicos, como las baterías *WISC-IV* o *K-BIT* para inteligencia, el test de pensamiento creativo de Torrance, entre otros, que ayudan a confirmar la detección inicial (Castejón, Prieto y López, 2000; Rodríguez et al., 2017)⁸. La normativa actual en España enfatiza la importancia de esta identificación temprana: la detección escolar

⁷ Sobre el papel de estos profesionales en el proceso, véase Prieto y Hervás (2000). Sobre los procedimientos de evaluación e identificación de los alumnos superdotados, cf. Prieto, Bermejo y López (2000).

⁸ Además de la *WISC-IV* (Escala de Inteligencia Wechsler para Niños) y el Torrance Test of Creative Thinking, utilizado para medir la creatividad, se emplean la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet, orientada a evaluar la inteligencia general, y el PIC (Prueba de Imaginación Creativa), centrado en los criterios de originalidad y fluidez. También se utilizan herramientas como las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad (Santana y Pacheco, 2006) y los tests de rendimiento, como el Metropolitan Achievement Test o el Iowa Test of Basic Skills, que miden habilidades específicas y conocimientos académicos (Regadera López y Sánchez Carrillo, 2002; Gilliam et al., 1996; Gilliam y Jerman, 2015; Ruiz, 2021). Cf. Martínez Sariago (2025, p. 177).

debe realizarse idealmente en Primaria, para planificar a tiempo las medidas de apoyo necesarias. En el caso de la Educación Secundaria, la mayoría de los alumnos con AACC ya han sido identificados previamente; no obstante, el centro educativo debe permanecer alerta, pues algunos casos pueden aflorar tardíamente o haber pasado desapercibidos en etapas anteriores (Tourón, 2020). Un diagnóstico sólido y multidimensional sirve, en último término, para fundamentar las adaptaciones curriculares o programas de enriquecimiento que se implementarán con cada alumno identificado.

2.3. MARCO NORMATIVO EN LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON AACC

La legislación educativa española ha ido incorporando progresivamente disposiciones para la atención específica del alumnado con altas capacidades, en el marco más amplio de la educación inclusiva. Un hito temprano fue el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, que estableció la necesidad de integrar a los alumnos superdotados dentro de las *necesidades educativas especiales*, reconociendo su derecho a una respuesta educativa ajustada a su perfil. Este RD y la Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE 23/02/1996) definieron procedimientos para la evaluación psicopedagógica de alumnos con sobredotación intelectual y orientaron medidas específicas de escolarización, sentando las bases para la atención diferenciada a este colectivo en los centros⁹. Posteriormente, la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE) incluyó por primera vez menciones explícitas a la superdotación, señalando que los estudiantes identificados debían recibir atención específica y que era necesaria la formación del profesorado en esta materia.

El marco normativo vigente se rige esencialmente por la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) y sus modificaciones posteriores. La LOE agrupó a los alumnos con altas capacidades dentro del concepto de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), equiparándolos administrativamente a otros grupos que requieren atenciones distintas a la ordinaria, como alumnos con discapacidad o con

⁹ Sobre la ordenación y regulación de la educación especial referida a la excepcionalidad en la Reforma Educativa de los años 70, la LOGSE y el RD 696/1995, cf. Prieto Sánchez y García López (2000).

trastornos de aprendizaje. En sus artículos 76 y 77, la LOE encomienda a las Administraciones educativas la responsabilidad de identificar tempranamente a este alumnado y de adoptar planes de actuación adecuados, incluyendo la posibilidad de flexibilizar o acelerar la escolarización en función de su ritmo de aprendizaje. La Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que reformó parcialmente la LOE, apenas introdujo novedades en cuanto a altas capacidades: en el preámbulo se reconoce la necesidad de impulsar el talento, pero en la práctica no desarrolló medidas adicionales específicas. No obstante, consolidó la idea de escuela inclusiva y calidad para todos, insistiendo en la combinación de medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.

Más recientemente, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) ha reforzado el enfoque inclusivo, promoviendo una educación personalizada que tenga en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado. La LOMLOE mantiene las previsiones de la LOE/LOMCE para las altas capacidades –seguimiento, flexibilización, programas de enriquecimiento– y pone énfasis en la respuesta temprana y la equidad. Paradójicamente, uno de los cambios curriculares introducidos por la LOMLOE en Secundaria ha sido la reducción de contenidos de literatura clásica en la materia de Lengua Castellana y Literatura, para dar cabida a textos más contemporáneos y diversos, como a continuación veremos. Esta reconfiguración normativa pone de manifiesto la necesidad de ofrecer, aunque sea de forma paralela al currículo oficial, un espacio donde los alumnos con AACC puedan acceder al patrimonio literario clásico y beneficiarse de su potencial formativo.

3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL USO DE LA LITERATURA CLÁSICA ESPAÑOLA EN PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

La elección de la literatura española clásica como núcleo de un programa de enriquecimiento para alumnos con altas capacidades intelectuales (AACC) se fundamenta en consideraciones de índole educativa, cultural y psicológica.

Desde un punto de vista educativo, la literatura ha sido tradicionalmente un pilar central de la formación humanística¹⁰, valorada por su capacidad para moldear el pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la dimensión ética del alumnado. Dewey (1938) ya defendió, en la pasada centuria, el papel esencial de la experiencia literaria como vehículo de empatía y reflexión, al argumentar que la lectura de ficción permite explorar perspectivas diversas y comprender la complejidad de las emociones y los dilemas humanos. En este sentido, la literatura actúa como un “laboratorio de la vida”, donde los jóvenes pueden ensayar, sin riesgo, la comprensión de realidades ajenas y la elaboración de juicios complejos.

Sin embargo, en las últimas décadas se viene observando un preocupante declive en la presencia y peso de la literatura clásica en los planes de estudio (Maestro, 2022; Martínez Sariego, 2024), especialmente en la Enseñanza Secundaria. Diversos factores culturales y pedagógicos confluyen en este fenómeno. Por un lado, la irrupción de la cultura digital ha transformado los hábitos de lectura de los jóvenes, desplazando la atención hacia contenidos más breves, visuales e interactivos, en detrimento de la lectura profunda y sostenida que exigen las grandes obras literarias (McLuhan, 1962; Ong, 1982; Bauman, 2015; Martínez Sariego, 2023). Por otro lado, se ha ido instalando la percepción de que los clásicos resultan *ajenos* a los intereses y problemáticas de la juventud actual: en un mundo posmoderno y diverso, los estudiantes pueden experimentar las obras antiguas como relatos lejanos, escritos en un

¹⁰ En Grecia, obras como *La Iliada* y *La Odisea* de Homero transmitían valores éticos y cívicos esenciales (Marrou, 1985, pp. 19-31), mientras que Platón y Aristóteles destacaron su papel en la formación del carácter y la virtud (Jaeger, 1944). En la Edad Media, dominaban la enseñanza los manuales de gramática y retórica, así como los textos religiosos y filosóficos, que reflejaban el teocentrismo entonces predominante. Pero también diferentes rétores medievales, como Walther de Espira (s. X), Conrado de Hirsau (s. XII) y Eberardo el Alemán (s. XIII), recomendaron listas de autores canónicos, como lecturas literarias (Curtius, 1975, I p. 79-87 y 367-372). Asimismo, circuló una antología de seis textos latinos canónicos, conocida como *Libri Catonianus* (Laguna Mariscal, 1992, p. 36). El Renacimiento revalorizó la literatura clásica a través de autores como Dante, Boccaccio y Petrarca (Kallendorf, 2002): el autor clásico favorito de los tres fue Virgilio. Más tarde, en los siglos XVIII y XIX, el Romanticismo impulsó la literatura como medio de exploración personal y construcción de identidades culturales. Aunque no existían currículos educativos como los actuales, autores como Goethe y Víctor Hugo influyeron en la formación autodidacta de las élites ilustradas, marcando un punto de inflexión en la percepción de la literatura (Bloom, 1994). Cf. Martínez Sariego (2025, p. 178).

lenguaje arcaico y centrados en códigos culturales aparentemente superados (Martínez Sariego, 2024a).

Esta brecha se ve agrandada por la complejidad lingüística y conceptual de muchos textos clásicos, que demandan un esfuerzo interpretativo significativo. Como consecuencia, políticas educativas recientes —como la mencionada LOMLOE de 2020— han optado por eliminar o reducir la enseñanza específica de literatura clásica en la ESO, promoviendo en su lugar la lectura de textos contemporáneos, más digeribles lingüísticamente y representativos de diferentes identidades culturales. El nuevo currículo excluye no solo a los autores fundamentales de nuestra tradición, sino también cualquier noción de historia literaria (Souto Alcalde, 2023):

La recién instaurada LOMLOE ha extirpado del currículum de la ESO el estudio de los clásicos de la literatura española, así como cualquier noción de historia literaria porque según Guadalupe Jover, una de las impulsoras de la reforma, hay “que atender al nuevo contexto social” y abrir “un canon cerrado y rígido” para que incluya textos que muestren “diversidad” “en sus temas, géneros, estructuras, lenguajes” e incorpore “voces de mujeres y obras procedentes de contextos culturales no occidentales (...) [E]s preferible expulsar el canon de la educación obligatoria y limitarlo a las mentes adultas que accedan al Bachillerato. Mejor no estimular demasiado el ingenio a aquellos que no pasarán de un ciclo medio.

La intención de abrir el canon a voces contemporáneas, femeninas o no occidentales puede ser legítima, pero no debería hacerse a costa de eliminar el legado clásico. Existe el riesgo, en efecto, de que las nuevas generaciones pierdan el contacto con unas obras que son cimiento de nuestra civilización y que, bien presentadas, constituyen herramientas insustituibles para desarrollar el juicio crítico y la comprensión humanística.

Frente a esta tendencia, defendemos que la literatura clásica sigue siendo un recurso pedagógico de enorme valor, particularmente para el alumnado con altas capacidades intelectuales. Como afirma Maestro (2017–2022: IV, 13), el estudio riguroso de la literatura —tanto en el ámbito universitario como en el preuniversitario— debe rescatarse de las interpretaciones triviales o meramente subjetivistas que han proliferado en ciertas corrientes pedagógicas actuales. Lejos de constituir un residuo elitista, las grandes obras literarias abordan cuestiones universales —el honor, la libertad, la justicia, el amor, la condición humana— que

conservan plena vigencia. Su lectura exige al estudiante un esfuerzo interpretativo considerable, pero ofrece a cambio una oportunidad privilegiada para ejercitar la abstracción, el análisis y el pensamiento crítico. Precisamente por ello, la literatura clásica representa ese “desafío a la inteligencia” y puede funcionar como un poderoso motivador intrínseco para el alumnado más aventajado. A diferencia de las tareas rutinarias o excesivamente simples, el enfrentamiento con un texto literario complejo obliga a salir de la zona de confort cognitivo, exponiéndose a ambigüedades, ironías, múltiples niveles de sentido y estructuras retóricas sofisticadas. Este contacto, debidamente acompañado, puede traducirse en auténtico goce intelectual y en el desarrollo de habilidades de orden superior, como el análisis crítico, la metacognición o la reflexión ética.

Además de sus beneficios cognitivos, la literatura ofrece un terreno fértil para el desarrollo socioemocional del alumnado con altas capacidades. Muchos de estos estudiantes pueden sentirse aislados o desincronizados respecto a sus compañeros por sus intereses, su sensibilidad o su estilo de pensamiento (Hollingworth, 1942). Las grandes obras literarias, al representar la complejidad de la experiencia humana, ofrecen espejos simbólicos en los que estos jóvenes pueden reconocerse o interrogarse. En un entorno compartido de lectura, análisis y debate en torno a temas trascendentales, se favorece el encuentro intelectual y emocional con otros pares, lo que puede contribuir significativamente a su integración y bienestar. Como recuerdan Stainback y Stainback (1992), una escuela verdaderamente inclusiva no se limita a adaptar el currículo, sino que construye una comunidad donde todos los alumnos —también los más capaces— se sientan reconocidos, aceptados y estimulados. El enfoque literario puede contribuir al favorecimiento de ese clima de intercambio significativo y enriquecedor.

Desde una perspectiva didáctica, la literatura resulta particularmente versátil y fértil. Permite una amplia variedad de enfoques metodológicos activos que estimulan distintas formas de inteligencia (Gardner, 1983, 1999). En el marco de nuestro programa, proponemos actividades que abarcan desde el debate filosófico hasta la dramatización teatral,

desde la escritura creativa hasta la representación visual de escenas¹¹. Esta plasticidad no se encuentra fácilmente en otras disciplinas. La literatura, por su naturaleza interdisciplinar, permite conexiones fructíferas con la historia, la ética, la psicología, las artes visuales o la música, abriendo posibilidades para proyectos diversos y estimulantes. En particular, adoptamos un enfoque que, partiendo de obras literarias concretas, propone una lectura orientada a la identificación de grandes temas humanísticos —la amistad, la justicia, el valor, la muerte...— presentes en ellas. Esta estrategia, inspirada en la tradición tematólogica de la literatura comparada moderna, permite presentar los textos clásicos no como vestigios arqueológicos, sino como eslabones vivos de cadenas simbólicas que dialogan con las preocupaciones del presente (Martínez Sariego, 2024b). Aunque no se prescinde del valor histórico de los textos, se prioriza una aproximación significativa para el lector joven, más próxima a sus intereses y experiencias.

Por último, cabe insistir en el valor de las adaptaciones como parte sustancial de esta estrategia. Para que los beneficios de la literatura clásica sean accesibles al alumnado de Secundaria, es legítimo y necesario recurrir a materiales adaptados. Las llamadas lecturas graduadas —como las versiones de Rosa Navarro para textos medievales y áureos— reescriben las tramas originales en un lenguaje más asequible, sin perder de vista la estructura, los valores ni la belleza formal de la obra fuente. Como ha demostrado Sotomayor Sáez (2005, 2013), estas adaptaciones constituyen un puente eficaz para acercar el patrimonio literario a lectores jóvenes, eliminando barreras lingüísticas, pero preservando el núcleo simbólico y temático de las obras. En nuestro programa, el uso de estas versiones forma parte de una estrategia de andamiaje: se parte de la lectura comprensiva de obras clásicas adaptadas para que, una vez familiarizado el estudiante con su universo narrativo y conceptual, pueda enfrentarse progresivamente a fragmentos o versiones íntegras en su forma original. Lejos de suponer una rebaja del nivel, esta secuenciación permite una asimilación más sólida y estimula el gusto literario sin provocar frustración inicial ni resistencia por exceso de

¹¹ Sobre la aplicación de algunos de estos enfoques en Educación Superior, puede verse Martínez Sariego (2012a, 2012b, 2013, 2014a, 2014b, 2020).

complejidad. El objetivo último es que, eventualmente, los alumnos con altas capacidades lleguen a disfrutar por sí mismos del texto literario en toda su riqueza formal y simbólica.

4. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Los objetivos del programa de enriquecimiento curricular basado en la literatura clásica española se han formulado teniendo en cuenta la necesidad del desarrollo integral del alumnado con altas capacidades. Se pretende abarcar tanto metas cognitivas (relacionadas con conocimientos, habilidades intelectuales y creativas) como socioemocionales (motivación, trabajo en equipo, sensibilidad estética y cultural). A continuación, se enumeran los objetivos principales de la propuesta:

- Explorar y comprender temas universales de la literatura clásica española, a través del estudio de obras representativas que permitan apreciar en profundidad grandes temas humanísticos (el amor, el honor, la amistad, la libertad, la muerte) y cuestiones sociales tratadas en clave crítica (la desigualdad, el poder, el conflicto entre individuo y sociedad), entendiendo su relevancia histórica y su vigencia en el mundo contemporáneo.
- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico, comprensión lectora y expresión comunicativa, mediante el análisis textual, la discusión en seminarios y la escritura de ensayos o piezas de ficción, con el fin de que los alumnos mejoren su capacidad para interpretar textos complejos, argumentar sus ideas y expresarse con claridad, tanto de forma oral como escrita.
- Estimular la creatividad literaria y artística, a partir del uso de la literatura como fuente de inspiración para que los estudiantes elaboren sus propias creaciones (narraciones breves, poemas, obras de teatro, ilustraciones, etc.), en un entorno que valore la imaginación y promueva la originalidad como formas de desarrollo intelectual.
- Atender a la diversidad de inteligencias y estilos de aprendizaje, mediante el diseño de actividades que involucren distintas dimensiones del talento (lingüística, lógico-matemática,

espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista), según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, de modo que cada alumno encuentre vías significativas de participación y aprendizaje dentro del programa.

- Fomentar el trabajo colaborativo y la interacción social constructiva, a través de dinámicas de grupo —tales como debates, proyectos en equipo y tertulias literarias— que permitan a los alumnos desarrollar habilidades interpersonales, enriquecerse con el intercambio entre pares y sentirse parte de una comunidad de aprendizaje que valore sus aportaciones.
- Relacionar la literatura con la realidad y la experiencia personal, promoviendo reflexiones sobre cómo los grandes temas y dilemas presentes en las obras clásicas se vinculan con la vida cotidiana del alumnado y con los desafíos de la sociedad actual, de modo que la literatura se perciba como una herramienta viva y significativa, y no como un repertorio de valores obsoletos.

Al lograr estos objetivos, esperamos no solo enriquecer el currículo de Lengua y Literatura para estos alumnos, sino también contribuir a su desarrollo integral. El programa busca que el alumnado con AACC se sienta retado y motivado, evitando la apatía que conlleva la falta de estímulo, y que desarrolle al máximo tanto sus capacidades intelectuales (saber más, saber pensar mejor) como sus competencias sociales y emocionales (saber estar en el mundo). En definitiva, se persigue una formación más completa que la proporcionada por el currículo ordinario, alineada con los principios de una educación inclusiva de calidad para todos.

5. DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El diseño metodológico del programa integra la selección cuidadosa de contenidos, la planificación de actividades didácticas variadas, una temporalización realista y flexible, y sistemas de evaluación formativa y sumativa. A continuación, se detallan los elementos principales de esta planificación.

5.1. SELECCIÓN DE TEXTOS

El programa se articula en torno al estudio de cinco obras clásicas de la literatura en lengua española. Los títulos seleccionados, junto con los ejes temáticos que orientarán su análisis, son los siguientes:

- *Cantar de Mio Cid*: el valor y la lealtad.
- *El Lazarillo*: el ingenio y la superación de la adversidad
- *El Quijote*: el humor y la crítica (idealismo frente a sentido de la realidad).
- *Leyendas*, de Gustavo Adolfo Bécquer: el amor y la melancolía.
- *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez: la amistad, el animalismo y la naturaleza.

La selección responde a varios criterios: relevancia canónica (todas son obras señeras del patrimonio literario hispánico), variedad cronológica (desde la Edad Media hasta el siglo XX, lo que permite un recorrido histórico-literario coherente), diversidad temática y adecuación al interés juvenil. A pesar de su carácter clásico, muchas de estas obras contienen elementos de aventura, lirismo, crítica social o introspección que resultan atractivos para lectores adolescentes. Cada texto funciona, además, como representante de un género y de una época cultural, y como punto de partida para el análisis de cuestiones humanísticas de alcance universal.

Aunque el desarrollo de las lecturas sigue un orden cronológico, la propuesta se fundamenta en un enfoque temático, que pone el acento en la continuidad de ciertos núcleos simbólicos y conceptuales —el valor, la justicia, la amistad, la libertad, la condición humana— a lo largo del tiempo. Este planteamiento permite al alumnado establecer conexiones entre obras de épocas distintas y reflexionar comparativamente sobre cómo varían o se mantienen determinadas visiones del mundo. Se favorece así una lectura significativa que trasciende la mera sucesión histórica.

En cuanto al formato de los textos, se emplearán versiones adaptadas o anotadas, en función de la complejidad lingüística y conceptual de cada obra. Para los textos medievales y del Siglo de Oro (*Cantar de Mio Cid*, *El Lazarillo* y *El Quijote*), se utilizarán adaptaciones modernas realizadas por especialistas en didáctica de la literatura, como las de Rosa

Navarro Durán (Editorial Edebé), que preservan la trama y los personajes originales, pero actualizan el castellano y simplifican las estructuras sintácticas con el fin de hacerlas accesibles a lectores jóvenes.

Para las obras de los siglos XIX y XX (*Leyendas* y *Platero y yo*), se optará por ediciones íntegras, cuidadosamente anotadas y prologadas, que incluyen apoyos léxicos, referencias históricas y guías de lectura adaptadas al nivel educativo. De esta manera, los estudiantes pueden enfrentarse al texto original con acompañamiento contextual, sin renunciar a la riqueza estilística de la obra.

Los materiales han sido seleccionados por su calidad pedagógica y por su capacidad para preservar la esencia literaria y conceptual del original. Esta estrategia mixta —adaptación cuando es necesaria, anotación cuando es suficiente— tiene como objetivo garantizar una experiencia lectora comprensiva, rigurosa y estimulante. Se entiende la adaptación no como una renuncia al canon, sino como un recurso introductorio que permite al alumnado acceder progresivamente a textos complejos. Una vez que el estudiante ha comprendido y disfrutado una versión accesible, estará en mejores condiciones para valorar y afrontar la obra completa.

En paralelo, se pondrán a disposición fragmentos relevantes de las versiones originales, con el objetivo de fomentar la comparación estilística, introducir nociones de evolución del lenguaje y despertar la curiosidad filológica del alumnado.

5.2. ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA

El programa se sustenta en una metodología activa, variada e inclusiva, diseñada para mantener el alto interés del alumnado con AACC y potenciar aprendizajes significativos. Las actividades didácticas propuestas adoptan diferentes formatos y dinámicas, con el objetivo de desarrollar las distintas capacidades del alumnado y atender a sus variados perfiles de aprendizaje.

- Lectura guiada y análisis crítico de textos: cada obra se trabaja a través de sesiones de lectura comentada, en las que profesor y estudiantes analizan conjuntamente fragmentos clave. Se practican técnicas de *close reading*, identificando recursos literarios,

extrayendo significados profundos y conectando el texto con su contexto histórico. El alumnado aprende a formular hipótesis interpretativas y a respaldarlas con evidencias textuales, lo que fomenta el rigor analítico y la lectura argumentativa.

- Debates y seminarios: tras la lectura de cada obra, se celebran debates en grupo sobre los dilemas y temas que plantea. Por ejemplo, al concluir *El Lazarillo*, se propone debatir sobre la crítica a la hipocresía social y su vigencia actual; tras *El Quijote*, se discute la dualidad entre locura y cordura, fantasía y realidad. Estas dinámicas favorecen el pensamiento crítico, el respeto al turno de palabra y el desarrollo de la argumentación oral, con el docente en el papel de moderador.
- Talleres literarios: en relación con cada obra, se plantea una propuesta de escritura original. Por ejemplo, a partir del *Cantar de Mio Cid*, se sugiere redactar un diario imaginario de uno de sus personajes durante el exilio; tras la lectura del *Quijote*, una carta de Sancho a su esposa; con Bécquer, un poema inspirado en una de sus leyendas; con *Platero y yo*, una fábula contemporánea sobre la amistad. Estas tareas permiten aplicar la comprensión literaria a una producción propia y desarrollan la creatividad textual. Las consignas son abiertas para favorecer la imaginación, y se contempla la posibilidad de compartir las creaciones con el grupo en espacios voluntarios de lectura.
- Proyectos artísticos y dramatizaciones: el programa incluye actividades no verbales, dirigidas a estudiantes que destacan en otras áreas expresivas. Tras la lectura de *Platero y yo*, se propone elaborar un mural ilustrado que combine escenas significativas con fragmentos del texto; después de *El Quijote*, se organiza una dramatización de una escena emblemática (como el episodio de los molinos), con adaptación de guion y reparto de papeles. También pueden incorporarse propuestas musicales (como la creación de una banda sonora para *El Cid*) o tecnológicas (blogs, pódcast literarios), según los intereses del grupo. Esta variedad metodológica garantiza que cada estudiante encuentre formas afines de expresión y aprendizaje.

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): como actividad culminante, el programa incorpora un proyecto integrador en la última fase. En equipos, los estudiantes preparan una presentación creativa que sintetice lo aprendido a través de las distintas obras. Pueden elegir libremente el formato: exposición oral con soporte visual, vídeo creativo, representación teatral breve, libro colectivo de textos e ilustraciones, etc. El único requisito es que el proyecto refleje los temas universales tratados y las conexiones establecidas entre las obras y con su realidad. Esta actividad final se concibe como una experiencia de Tipo III, en el sentido del modelo de enriquecimiento de Renzulli, ya que implica investigación, creación y comunicación pública de un producto original (por ejemplo, en una sesión abierta a otros grupos o a las familias).

Cabe señalar que la metodología fomentará de manera constante la metacognición y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Para ello, los alumnos mantendrán un diario personal en el que, al final de cada semana, registrarán brevemente su experiencia de aprendizaje. Esta herramienta de autoevaluación favorece la toma de conciencia sobre los propios procesos mentales y emocionales, y contribuye a su autonomía intelectual.

El diseño metodológico busca armonizar la exigencia académica con la motivación intrínseca. Al proporcionar desafíos diversos y con sentido, se pretende evitar el hastío del que a menudo es víctima el alumnado con altas capacidades cuando se enfrenta a metodologías convencionales repetitivas. En su lugar, se les ofrece un aprendizaje enriquecido: más profundo, amplio y personalizado. La integración de actividades individuales y grupales, tanto cognitivas como creativas, garantiza un equilibrio entre el trabajo autónomo —que permite avanzar al ritmo propio en aquello que dominan— y el trabajo cooperativo —que favorece la relación con los pares. Este planteamiento metodológico está inspirado en las mejores prácticas de la pedagogía diferenciada (Tomlinson, 1999) y en los modelos de enriquecimiento curricular que recomiendan proveer experiencias de aprendizaje únicas a los alumnos más capaces, en lugar de mera acumulación de tareas repetitivas sobre el currículo estándar.

Por último, el programa contempla la participación activa del profesorado como mediador del aprendizaje, responsable de guiar, adaptar y enriquecer el itinerario educativo de los estudiantes con altas capacidades. Los docentes implicados —preferentemente el profesor de Lengua y Literatura junto con el orientador del centro— recibirán formación específica para atender a la diversidad cognitiva y emocional del grupo. Su intervención será flexible: si una actividad resulta demasiado sencilla, se ofrecerán retos suplementarios; si se percibe como excesiva, se proporcionarán apoyos adecuados. Esta capacidad de ajuste continuo responde a los principios de la enseñanza diferenciada, que subraya la necesidad de adaptar los contenidos, procesos y productos del aprendizaje a los perfiles del alumnado (Tomlinson, 1999).

5.3. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta está diseñada para desarrollarse a lo largo de diez semanas, con una sesión doble semanal (unas dos horas por semana). La distribución temporal por obras y actividades es la siguiente:

- Semanas 1-2: *Cantar de Mio Cid* – El valor y la lealtad. Introducción general; lectura adaptada del poema; debates sobre el honor medieval; taller literario: diario de un caballero desterrado.
- Semanas 3-4: *El Lazarillo* – Ingenio y supervivencia. Lectura y análisis crítico de la picaresca; comentario social; redacción de un capítulo apócrifo.
- Semanas 5-6: *El Quijote* – Humor y crítica. Lectura de episodios seleccionados; discusión sobre idealismo y sentido de realidad; dramatización de escenas; cartas ficticias entre personajes de la obra.
- Semanas 7-8: *Leyendas* de Bécquer – Amor y melancolía. Lectura comentada de leyendas románticas; análisis de lo sobrenatural; ilustración de leyendas; escritura poética inspirada en Bécquer.
- Semana 9: *Platero y yo* – Naturaleza y amistad. Lectura y reflexión simbólica; escritura colectiva de un cuento breve.

- Semana 10: Proyecto final y presentación. Preparación, ensayo y exposición de los trabajos integradores ante público invitado; cierre y evaluación.

La decisión de dedicar dos semanas a cada una de las primeras cuatro obras responde a la densidad textual y al potencial formativo de estos clásicos. Este tiempo permite una integración equilibrada de lectura, análisis y creación, facilita debates más profundos y sostiene el desarrollo progresivo de competencias lectoras, críticas y expresivas. Además, la diversidad de actividades (dramatización, escritura, ilustración, discusión) requiere sesiones bien espaciadas para garantizar una ejecución rigurosa sin sacrificar profundidad.

Las dos últimas semanas introducen una variación en el ritmo. *Platero y yo*, por su brevedad y accesibilidad, se trabaja de forma intensiva en una única semana, evitando una sobrecarga en el tramo final. La última semana se reserva para el proyecto integrador: un producto colectivo que permite aplicar lo aprendido y cerrar el proceso de forma reflexiva y significativa.

La temporalización, en todo caso, es orientativa. Puede adaptarse a distintos contextos escolares: por ejemplo, con una sola sesión semanal, el programa podría extenderse a un trimestre completo; también es factible plantear una implementación intensiva en jornadas monográficas. Lo esencial es mantener la secuencia interna del itinerario y garantizar que cada bloque disponga de tiempo suficiente para las tareas clave.

Por último, el enfoque contempla una cierta flexibilidad interna. Si una actividad concreta suscita especial interés en el grupo, podrá ampliarse sin comprometer la estructura general. Esta adaptabilidad responde al propio espíritu del enriquecimiento: profundizar allí donde se detecta motivación real en el alumnado, más allá del plan previsto.

5.4. EVALUACIÓN

La evaluación del programa de enriquecimiento se plantea con un carácter integral, formativo y participativo, alineado con los objetivos multidimensionales que se buscan. Dada la naturaleza especial de la intervención (que busca sobre todo motivar y extender aprendizajes más que calificar de forma convencional), la evaluación se orienta a

recoger evidencias del progreso de los alumnos en diversos ámbitos – intelectual, creativo, interpersonal– y a proporcionarles retroalimentación continua.

Se distinguen varios componentes de evaluación complementarios:

- Evaluación continua o formativa: A lo largo de todo el programa se llevará a cabo un seguimiento permanente de la participación y desempeño de los estudiantes en las actividades semanales. El profesor observador tomará notas cualitativas sobre cada alumno: su nivel de implicación en los debates, la originalidad de sus aportaciones, el esfuerzo en las tareas escritas, la cooperación en los trabajos en grupo, etc. Estas observaciones se retroalimentarán directamente a los estudiantes, en forma de comentarios constructivos. La evaluación continua tiene una función fundamental de ajuste pedagógico, permitiendo adecuar las actividades a las necesidades específicas de cada alumno.
- Rúbricas de evaluación: Tanto para la evaluación continua como para la valoración del proyecto final, se emplearán rúbricas claras y previamente diseñadas, que establezcan criterios de logro en las competencias a desarrollar. Su uso permite objetivar en cierto modo la evaluación de tareas abiertas y creativas, y ofrecer una retroalimentación rica y personalizada. Las rúbricas bien construidas no solo clarifican las expectativas de aprendizaje, sino que ayudan al alumnado a mejorar su desempeño al saber hacia dónde deben dirigirse (Brookhart, 2013). En contextos de educación diferenciada, esto es especialmente útil para guiar procesos individuales de mejora.
- Autoevaluación y coevaluación: Se integrarán prácticas de metacognición mediante el uso de diarios personales y coevaluaciones informales en trabajos grupales. La autoevaluación mediante rúbricas favorece la toma de conciencia sobre los propios logros y dificultades, estimula el pensamiento crítico y fomenta la autorregulación del aprendizaje (Andrade, 2007).

- Evaluación final (proyecto integrador): el proyecto final presentado en la semana 10 servirá como evidencia sumativa del logro de los objetivos del programa. Será evaluado mediante rúbrica específica y complementado con coevaluación de grupo.
- Encuestas de satisfacción e impacto: Se aplicarán cuestionarios anónimos a alumnado y profesorado para valorar la experiencia y orientar posibles mejoras.

Con este planteamiento multifocal, la evaluación se alinea con una concepción auténtica y dinámica del aprendizaje en programas de enriquecimiento, orientada más a potenciar el desarrollo del alumno que a certificar un rendimiento estático.

6. RESULTADOS ESPERADOS

La implementación de esta propuesta de enriquecimiento curricular con enfoque literario aspira a generar efectos positivos en los planos académico, cognitivo, personal y social de los estudiantes con altas capacidades intelectuales. Se anticipa, en primer lugar, una mejora en el rendimiento académico y en el compromiso con el aprendizaje por parte del alumnado participante. Al ofrecer un entorno de enseñanza más estimulante y adaptado a su nivel intelectual, es previsible un aumento en su motivación intrínseca, así como una dedicación más constante a las tareas escolares. Este compromiso se manifestaría no solo en el mantenimiento o mejora de las calificaciones, sino en una actitud más positiva hacia el estudio y en la consolidación de competencias clave en el área de Lengua y Literatura: comprensión lectora profunda, enriquecimiento léxico, expresión escrita creativa y coherente, así como una mayor capacidad argumentativa. Todo ello debería reflejarse tanto en las evaluaciones internas como en pruebas externas que requieran análisis textual y producción escrita.

Junto a este progreso académico, se prevé un desarrollo significativo de habilidades cognitivas y metacognitivas de orden superior. El contacto analítico con textos complejos fomentará en los estudiantes un pensamiento crítico más afinado, capaz de identificar estructuras argumentativas, contradicciones internas y perspectivas múltiples. Del mismo

modo, el estímulo constante a la creatividad, tanto en la interpretación como en la producción, favorecerá una activación equilibrada del pensamiento divergente y convergente. La exigencia de conectar ideas, descifrar símbolos y elaborar respuestas personales enriquecerá sus recursos intelectuales. A través de prácticas sistemáticas de reflexión sobre el propio aprendizaje, los alumnos adquirirán una conciencia metacognitiva que les permitirá identificar sus fortalezas, reconocer sus áreas de mejora y aplicar estrategias autorreguladoras de forma autónoma.

En el plano socioemocional, uno de los efectos esperados más relevantes es el fortalecimiento de la autoestima académica y de la integración social del alumnado con AACC. Al verse reconocidos en sus talentos y estimulados por desafíos adecuados, estos estudiantes deberían experimentar una validación de sus capacidades que refuerce su autoconcepto. La posibilidad de trabajar en grupo con compañeros que compartan intereses intelectuales puede propiciar nuevas formas de vinculación y mitigar experiencias previas de soledad o incomprensión. Es esperable que se consoliden vínculos afectivos en torno a afinidades cognitivas, y que las dinámicas colaborativas favorezcan el desarrollo de habilidades interpersonales como la cooperación, la empatía o la escucha activa. Incluso en los casos en que el programa se desarrolle en su grupo-clase habitual, estas dinámicas pueden contribuir a que el alumnado con AACC sea mejor comprendido, aceptado y valorado.

Desde una perspectiva más amplia, el programa pretende demostrar que es posible conjugar una educación verdaderamente inclusiva con la atención a la excelencia. Si los beneficios de la intervención se hacen visibles —en forma de mayor implicación, mejores productos académicos o mayor bienestar escolar—, el centro educativo podrá contar con argumentos sólidos para legitimar este tipo de prácticas ante el conjunto de la comunidad escolar. De este modo, la experiencia puede adquirir un valor ejemplar y servir como modelo replicable en otros contextos, especialmente si se constata que la introducción de propuestas creativas, exigentes y flexibles no solo beneficia al alumnado de alta capacidad, sino que contribuye a elevar el nivel general del aula.

Por otra parte, un efecto colateral pero especialmente valioso sería la revalorización de la literatura clásica dentro del entorno escolar. Si el

programa logra que los propios estudiantes redescubran el sentido estético, ético y simbólico de las grandes obras del pasado, podría quebrarse la percepción —cada vez más extendida— de que los textos antiguos son inaccesibles o irrelevantes. En su lugar, se abriría la posibilidad de que los clásicos sean vividos como interlocutores significativos para el presente, y que los alumnos actúen como mediadores de ese descubrimiento entre sus iguales. Del mismo modo, los profesores podrían encontrar en la respuesta positiva de sus estudiantes una motivación renovada para incorporar este tipo de literatura en sus clases, integrándola con sensibilidad a los lenguajes contemporáneos. Así, el programa se alinea con los esfuerzos de quienes buscan frenar el eclipse de los estudios literarios, defendiendo su pertinencia en la formación integral de las nuevas generaciones.

En suma, el éxito de la intervención se medirá tanto por el progreso intelectual, emocional y relacional de cada estudiante como por la capacidad del programa para generar transformaciones sostenibles en la cultura pedagógica del centro.

7. CONCLUSIONES

La propuesta desarrollada en este capítulo evidencia, en conclusión, que la literatura clásica, lejos de ser una reliquia curricular del pasado, puede convertirse en una poderosa herramienta para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. En un contexto donde el currículo tiende a la uniformización y la simplificación, este programa demuestra que es posible ofrecer un itinerario formativo exigente, creativo y profundamente enriquecedor, que respete el potencial del estudiante sin renunciar al rigor ni a la belleza del conocimiento literario.

Lejos de plantear una aceleración de contenidos, el enfoque adoptado apuesta por una profundización simbólica, ética y estética, que permite activar capacidades cognitivas de alto nivel y, al mismo tiempo, cultivar la sensibilidad, la imaginación y el juicio crítico. Esta combinación, basada en la lectura reflexiva, la creación personal y el trabajo colaborativo, no solo favorece el desarrollo académico del alumnado

con AACC, sino que también les proporciona herramientas intelectuales y emocionales transferibles a otros ámbitos de su vida.

Desde una perspectiva institucional, el programa puede contribuir a legitimar prácticas inclusivas que no se limiten a compensar déficits, sino que aspiren a ofrecer oportunidades de excelencia para todos. Su implementación no requiere recursos extraordinarios, sino voluntad pedagógica, formación docente y un marco metodológico flexible, sensible a la diversidad real del aula. En este sentido, puede servir como modelo replicable y adaptable en otros contextos educativos que compartan la necesidad de atender a la alta capacidad sin desatender la justicia curricular.

Por último, este proyecto se inscribe también en un esfuerzo más amplio por revalorizar el lugar de la literatura en el sistema educativo. Si los estudiantes descubren en los textos clásicos un espejo simbólico, un estímulo intelectual y un interlocutor vivo, es probable que recuperen el sentido profundo del aprendizaje literario. La literatura, entonces, deja de ser un contenido accesorio para convertirse en un medio privilegiado de formación humana integral.

En suma, esta experiencia de enriquecimiento curricular apuesta por una educación exigente, creativa y comprometida con el pensamiento, en la que la literatura se presenta no como un fin nostálgico, sino como una herramienta de futuro.

8. REFERENCIAS

- Andrade, H. G. (2007). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65(4), 60–63.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon*. Riverhead.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Castejón Costa, J. L., Prieto Sánchez, M. D. y O. López Martínez (2000). Evaluación y desarrollo de la creatividad. En M. D. Prieto Sánchez y J. L. Castejón Costa (Eds.) *Los superdotados: esos alumnos excepcionales* (pp. 77-112). Ediciones Aljibe.

- Curtius, E. R. (1976). *Literatura europea y Edad Media latina*. 2 tomos. Fondo de Cultura Económica.
- Dabrowski, K. (1970). *Mental Growth through Positive Disintegration*. Gryf Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Educación 3.0. (2023). Estudiantes con altas capacidades: cómo atender sus necesidades. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 14-38.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gilliam, J. E., Carpenter, C. L., y Christensen, K. M. (1996). *GATES. Gifted and Talented Evaluation Scales*. PRO-ED
- Gilliam, J.E., y Jerman, O. (2015). *GATES. Gifted and Talented Evaluation Scales: A Norm-Referenced Procedure for Identifying Gifted and Talented Students*. PRO-ED. 2nd ed.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally Gifted Children*. Routledge.
- Jaeger, W. (1944). *Paideia: The Ideals of Greek Culture*. Oxford University Press.
- Laguna Mariscal, G. (1992). *Estacio, Silvas III. Introducción, edición crítica, traducción y comentario*. Fundación Pastor de Estudios Clásicos.
- Maestro, J. G. (2017-2022). *Crítica de la Razón Literaria*. Editorial Academia del Hispanismo. Edición digital en <https://bit.ly/3BTO4GW>
- Maestro, J. G. (mayo, 2022). Un eclipse literario casi absoluto. *Blog Prof. Jesús G. Maestro. Una interpretación de la literatura y de la realidad desde los presupuestos metodológicos de la Crítica de la razón literaria* <https://bit.ly/4faoJLw>
- Marrou, H.-I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Traducción: Yago Barja de Quiroga. Akal.

- Martínez Sariego, M. M. (2012a). El Carnaval llega a la universidad: el *cosplay* como actividad de animación a la lectura. En J.M. García Ramírez, P. J. García Sempere y M. Fiorini (Eds.), *Docencia Universitaria y Creatividad* (pp. 243-254). EUG.
- Martínez Sariego, M. M. (2012b). El *fanart* en el aula de literatura universal: descripción de una experiencia docente. En *Congreso Internacional EDUTEC 2012. Canarias en tres continentes digitales* (pp. 1050-1059). Edutec.
- Martínez Sariego, M. M. (2013). La creatividad al servicio de la educación en artes y humanidades: perspectivas transdisciplinares. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 2, 6-10.
- Martínez Sariego, M. M. (2014a). *Fan-fiction* en el aula de literatura: explotación didáctica de una práctica lecto-escritora emergente. En V. Marín Díaz y J. M. Muñoz González (Eds.), *El hoy y el mañana junto a las TICs* (pp. 2205-2215). Edutec.
- Martínez Sariego, M. M. (2014b). Escritura creativa en el aula de literatura universal: una experiencia didáctica. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 3, 19-28.
- Martínez Sariego, M. M. (2020). Lectura y fotografía: el *fanart* en el aula de Literatura. En A. I. Allueva Pinilla, J. L. Alejandro Marco, J. Martínez López (Eds.), *Actas del Congreso Internacional Virtual USATIC 2020. Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC* (p. 114). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Martínez Sariego, M. M. (2023). Materiales didácticos digitales: recursos disponibles para la docencia de la literatura hispanogrecolatina. En O. Buzón (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 617–649). Madrid: Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2024a). El declive de la enseñanza de la literatura en el siglo XXI. En B. Pizà-Mir (Ed.), *Propuestas educativas multidisciplinares en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la agenda 2030* (pp. 81-96). Egregius.
- Martínez Sariego, M. M. (2024b). La tematología en el aula universitaria: aproximación al estudio de los temas literarios. En B. Pizà-Mir et al. (Eds.), *Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una tríada indisoluble desde un enfoque educativo* (pp. 944-967). Madrid: Dykinson.

- Martínez Sariego, M. M. (2025). Intervención educativa para Altas Capacidades en Educación Superior: el potencial de los clásicos. En R. Cubillo, M. A. Yunta y M. D. Molina (Eds.), *Innovación e intervención en el aula: propuestas educativas para diferentes áreas y niveles educativos* (pp. 175-190). Dykinson.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Methuen & Co.
- Piechowski, M. M. (1986). The Concept of Developmental Potential. *Roeper Review*, 8, 190-197.
- Piechowski, M. M., L. K. Silverman y Falk, R. F. (1985). Comparison of Intellectually and Artistically Gifted on Five Dimensions of Mental functioning. *Perceptual and Motor Skills* 60, 539-549.
- Prieto Sánchez, M. D. y Castejón Costa, J. L. (2000). ¿Quiénes son los superdotados?. En M. D. Prieto Sánchez y J. L. Castejón Costa (Eds.) *Los superdotados: esos alumnos excepcionales* (pp. 17-43). Ediciones Aljibe.
- Prieto Sánchez, M. D. y García López, J. A. (2000). Ordenación y regulación de la educación especial referidas a la excepcionalidad. En M. D. Prieto Sánchez y J. L. Castejón Costa (Eds.) *Los superdotados: esos alumnos excepcionales* (pp. 179-206). Ediciones Aljibe.
- Prieto Sánchez, M. D. y Hervás Avilés, R. (2000). Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado. En M. D. Prieto Sánchez y J. L. Castejón Costa (Eds.) *Los superdotados: esos alumnos excepcionales* (pp. 145-178). Ediciones Aljibe.
- Prieto Sánchez, M. D., Bermejo García, R. y López Martínez, O. (2000). Procedimientos de evaluación e identificación de los alumnos superdotados. En M. D. Prieto Sánchez y J. L. Castejón Costa (Eds.) *Los superdotados: esos alumnos excepcionales* (pp. 45-76). Ediciones Aljibe.
- Regadera López, A., y Sánchez Carrillo, J. L. (2002). *Identificación y Tratamiento de los Alumnos con Altas Capacidades. Adaptaciones Curriculares: Primaria y E.S.O.* Brief Ediciones.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., y Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares*. Santillana.

- Santana, A. C., y Pacheco, J. S. (2006). Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. <https://www.pearsonclinical.es/msca-escalas-mccarthy-de-aptitudes-y-psicomotricidad-para-ninos>
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, 337, 217-238.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.
- Souto Alcalde, D. (2023, 19 de noviembre). ¿Por qué el Gobierno ha desterrado a la Literatura española de la ESO? *Vozpópuli*. Recuperado de <https://bit.ly/4lcLNgj>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius*. Stanford University Press.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

SECCIÓN II.

INNOVACIÓN METODOLÓGICA
Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA DE LENGUAS

FOBIZZ: ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS DE FORMA INCLUSIVA CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL

BELÉN ÁLVAREZ GARCÍA

*Ludwig-Maximilians-Universität München,
Escuela Europea de Múnich*

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años parece innegable que la digitalización en educación ha experimentado un crecimiento exponencial, impulsando la incorporación de plataformas tecnológicas orientadas a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta transformación ha reconfigurado significativamente los entornos escolares y universitarios, modificando tanto las prácticas docentes como las expectativas en torno a la formación del profesorado.

En este escenario, la inteligencia artificial (IA) se perfila como una de las herramientas más prometedoras para apoyar la innovación pedagógica, en particular en lo que respecta a la personalización y a la inclusión educativa. De hecho, tal y como señala la UNESCO (2021), la IA puede contribuir a la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos, siempre que su implementación se rija por principios éticos y se mantenga bajo una supervisión docente activa. De forma complementaria, la OCDE (2021) destaca el potencial de estas tecnologías para reforzar el papel del profesorado, facilitando tareas como la planificación, la evaluación y la retroalimentación formativa. No obstante, estas oportunidades deben analizarse con cautela, sobre todo, atendiendo a los posibles riesgos pedagógicos, sociales y legales asociados a su uso en contextos educativos.

En este marco, una de tales plataformas emergentes se corresponde con Fobizz, desarrollada en Alemania con el objetivo de apoyar al profesorado en la integración ética y efectiva de herramientas digitales e IA en

el aula. Combina formación profesional, recursos tecnológicos y asistentes de IA diseñados específicamente para entornos escolares, con atención prioritaria a la privacidad y al cumplimiento del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Así, aunque su interfaz está disponible actualmente en alemán e inglés, Fobizz ha logrado una amplia proyección internacional, con más de medio millón de profesionales registrados y presencia en 68 países (Fobizz, 2024a).

2. OBJETIVOS

En consecuencia de lo anterior, como se descubre ya en el título de este artículo, el objetivo de este artículo reside en el análisis del potencial didáctico de la plataforma Fobizz para favorecer una enseñanza más inclusiva y personalizada de idiomas, con especial énfasis en el contexto del español como lengua extranjera (ELE). Así, a través de una revisión crítica y una exploración aplicada de sus funcionalidades, se propone una reflexión crítica sobre las oportunidades y limitaciones que plantea su uso en la práctica docente de lenguas en contextos diversos. Para ello, se parte de la hipótesis de que el uso de herramientas de IA, como los asistentes ofrecidos por Fobizz, puede facilitar la adaptación de contenidos, la diversificación de materiales y la automatización de procesos como la retroalimentación, contribuyendo de esta manera a una atención más eficaz a la diversidad del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Dado que se trata de una plataforma en desarrollo y con escasa presencia en la literatura científica, se ha optado por una metodología de carácter exploratorio y aplicado. Esta elección nos permite abordar el fenómeno desde una perspectiva abierta con el objetivo de identificar sus posibilidades educativas, así como de generar una primera base para futuras investigaciones.

El análisis se basa en tres niveles complementarios. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión documental y bibliográfica centrada en los recursos formativos y descriptivos disponibles en la propia plataforma, así como en estudios e informes recientes sobre el uso de IA en el

ámbito educativo, como los publicados por los organismos internacionales recogidos en la bibliografía final. Esta fase inicial permitió contextualizar el diseño y las funcionalidades de Fobizz dentro de las tendencias actuales en digitalización y educación inclusiva.

En segundo lugar, se realizó un análisis funcional a partir del uso directo de sus herramientas, prestando especial atención a los asistentes de IA. Concretamente, el estudio se centró en su capacidad de automatizar tareas como la planificación de clases, la generación de materiales didácticos o la formulación de comentarios individualizados, lo que permitió valorar su potencial para facilitar la personalización del aprendizaje y la atención a diversos perfiles estudiantiles.

Finalmente, se desarrollaron escenarios simulados de aplicación didáctica en el aula de ELE para ilustrar el funcionamiento real de la plataforma y sus posibilidades de integración pedagógica. A través de estos ejemplos se reflexionó sobre la aplicabilidad de sus funcionalidades en situaciones concretas, así como sobre su adecuación a contextos inclusivos y heterogéneos, todo lo cual se expone posteriormente.

Ahora bien, antes de continuar, cabe destacar que esta investigación busca únicamente ofrecer una primera aproximación crítica que permita explorar nuevas líneas de trabajo en el futuro. Desde esta perspectiva, se propone como una contribución inicial al debate sobre el papel de la IA en la enseñanza de lenguas, en particular en relación con los principios de equidad, inclusión y respeto a la diversidad.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ¿QUÉ ES FOBIZZ? FUNCIONALIDADES Y POTENCIAL

Como ya se ha mencionado, Fobizz consiste en una plataforma educativa desarrollada en Alemania cuyo propósito central reside en acompañar al profesorado en la integración de herramientas digitales e IA en el aula. Concebida específicamente para contextos escolares y en cumplimiento con la normativa europea de protección de datos (RGPD), la plataforma se distingue por su enfoque ético, su diseño centrado en las

necesidades reales del docente y su apuesta por la transparencia en el tratamiento de datos personales.

Su oferta se articula en torno a tres ejes principales: formación docente, herramientas digitales interactivas y asistentes de IA. En primer lugar, el área formativa ofrece una amplia gama de cursos y talleres en línea, muchos de ellos gratuitos, que abordan temáticas como el uso pedagógico de modelos de lenguaje generativo, la creación de materiales didácticos con IA o la gestión ética de datos educativos. Estas formaciones varían en formato y duración —desde “microlecciones” de aproximadamente treinta minutos hasta seminarios completos de una o varias horas— y permiten al profesorado actualizar sus competencias digitales de forma flexible, en función de sus intereses y disponibilidad.

En segundo lugar, Fobizz pone a disposición del docente más de cuarenta herramientas digitales alojadas en servidores europeos, lo que elimina la necesidad de instalación local y reduce los riesgos de exposición de datos a terceros. Estas abarcan desde la creación de cuestionarios interactivos, pizarras colaborativas o juegos didácticos, hasta la edición conjunta de textos. En este sentido, su interfaz intuitiva y su accesibilidad técnica las hacen especialmente útiles en contextos con recursos tecnológicos limitados, lo que permite su uso desde cualquier navegador sin necesidad de conocimientos especializados. De hecho, este enfoque de diseño responde a una lógica centrada en el profesorado, en la que las herramientas tecnológicas se adaptan a las prácticas docentes y no al revés, lo que resulta esencial para una adopción sostenible y significativa (Laurillard, 2012).

No obstante, podría afirmarse que el componente más innovador de esta plataforma reside en sus asistentes de IA, diseñados para automatizar tareas docentes habituales, como la planificación de clases, la elaboración de rúbricas, la adaptación de materiales o la redacción de correos electrónicos. Así, a través de formularios guiados, el profesorado puede introducir parámetros diversos como los objetivos didácticos, el nivel lingüístico del alumnado, sus intereses o necesidades específicas, lo que genera en pocos segundos actividades, textos y ejercicios adaptados, que pueden personalizarse según el estilo de enseñanza o el perfil del grupo. De esta forma, tal personalización se alinea con las nuevas

tendencias en innovación educativa, que reconocen en la IA una herramienta clave para la diferenciación y el ajuste de la enseñanza a las necesidades individuales del alumnado (Luckin et al., 2016).

En lo que respecta a los elementos diferenciales de estos asistentes, se destaca su capacidad para ajustar el contenido al idioma, al nivel de formalidad y/o de competencia, así como a la complejidad léxica deseada, lo que facilita su aplicación en grupos con diversas características educativas. Además, los modelos preconfigurados pueden ser modificados por el docente o reutilizarse con variaciones, lo cual optimiza el tiempo de preparación sin renunciar a la adecuación pedagógica.

De nuevo en cuanto a Fobizz como plataforma, cabe señalar que otra funcionalidad destacada reside en el IA Prompt Lab, un espacio donde se recopilan ideas de uso, indicaciones temáticas y sugerencias de actividades que pueden ser reutilizadas o adaptadas sin necesidad de generar contenido desde cero. Este laboratorio de *prompts* funciona como un repositorio de inspiración práctica y didáctica, con ejemplos aplicables a distintas materias y niveles. Ahora bien, se debe mencionar que su oferta resulta tan amplia que puede ciertamente llegar a parecer abrumador a primera vista, por lo que se requiere de tiempo y esfuerzo para familiarizarse con todas estas funcionalidades.

En cuanto al tratamiento de los datos, la plataforma se compromete explícitamente a procesar toda la información introducida en servidores ubicados en Alemania, sin emplearla para entrenar modelos ni con fines comerciales. Esta garantía de privacidad la convierte, por tanto, en una opción especialmente segura para contextos educativos europeos, donde el uso de IA debe cumplir con estrictas normativas de protección de datos, especialmente en el caso de menores.

Finalmente, destacamos de nuevo otro aspecto ya mencionado pero de especial interés, que consiste en el uso de Fobizz en programas de formación inicial y continua del profesorado. Así, dado que la plataforma combina recursos pedagógicos, herramientas tecnológicas y espacios de experimentación práctica, esta se presenta como un entorno idóneo para el desarrollo de competencias digitales docentes. En particular, su facilidad de uso, su enfoque ético y su orientación al contexto escolar

la convierten en un recurso formativo accesible tanto para docentes en formación como para profesionales en ejercicio. Sin ir más lejos, esta dimensión formativa adquiere especial relevancia en un momento en que la integración de tecnologías emergentes en la enseñanza requiere no solo capacitación técnica, sino también reflexión pedagógica y criterios de selección crítica. En consecuencia, incluir este tipo de herramientas en los programas de formación docente puede contribuir a construir una cultura profesional más preparada para la innovación responsable y centrada en el alumnado.

En conjunto, Fobizz se presenta como una herramienta versátil, ética y centrada en el profesorado, que no busca sustituir su rol, sino potenciarlo. De esta manera, sus funcionalidades permiten abordar de forma más eficiente algunos de los retos más frecuentes en la enseñanza contemporánea, como la heterogeneidad del aula, la necesidad de personalización y la carga de trabajo administrativa. En adición, la plataforma ofrece un marco de actuación que equilibra el potencial de la IA con una perspectiva pedagógica crítica, basada en el respeto al contexto educativo y a la figura del docente como mediador central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2. ENSEÑANZA INCLUSIVA Y PERSONALIZADA

Uno de los principales desafíos de la enseñanza contemporánea, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras, se corresponde con la creciente heterogeneidad de los grupos. De hecho, las aulas suelen estar compuestas por estudiantes no solo con distintos idiomas maternos, sino también niveles lingüísticos, ritmos de aprendizaje, intereses, trayectorias educativas y, en muchos casos, experiencias migratorias o interrupciones en la escolarización. Así, la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como el acceso al sistema, sino como la capacidad del profesorado para adaptar sus prácticas a las características y necesidades diversas del alumnado (Booth & Ainscow, 2011).

En este sentido, Fobizz ofrece un entorno tecnológico que contribuye significativamente a este objetivo, especialmente gracias a sus asistentes de IA. Es más, estas herramientas permiten al profesorado generar

materiales didácticos diferenciados en función del nivel de competencia lingüística, el interés temático o el estilo de aprendizaje.

Por ejemplo, gracias a una de las funcionalidades del IA Prompt Lab (llamada en inglés “Reading Materials for Language Learning”, es decir, materiales de lectura para el aprendizaje de lenguas), a partir de un mismo objetivo didáctico es posible crear automáticamente tres versiones de una misma actividad de comprensión escrita, dirigidas a estudiantes de niveles diversos, por ejemplo, nosotros lo hemos probado con A1, A2 y B1, respectivamente, para ELE. De esta forma, hemos podido observar cómo cada versión varía en longitud, estructura sintáctica, vocabulario y nivel de abstracción, así como incluye vocabulario sugerido, preguntas de comprensión y tareas de producción adaptadas al nivel correspondiente. En adición, señalamos que todo ello puede modificarse a través de un chat con la IA de la plataforma e, incluso, se permite la traducción de los contenidos en diversos idiomas, lo que favorece su adaptabilidad aún mayor, sobre todo para el alumnado con menor nivel. En conclusión, esta funcionalidad resulta especialmente útil en aulas mixtas, donde conviven estudiantes con diferentes niveles de competencia comunicativa, en nuestro caso, en ELE.

A continuación, presentamos a modo de resumen una tabla con las diferencias observadas más importantes para cada nivel, ya que, por motivos de espacio, no podemos incluir los tres textos completos con sus respectivas tareas:

TABLA 1. *Comparativa por niveles (A1-B1) del texto creado*

Nivel	Tipo de texto	Vocabulario	Tarea escrita	Comprensión
A1	Narrativa sencilla (1º persona)	Básico (vacaciones, objetos)	Redacta un párrafo sobre un viaje	Preguntas cerradas junto con selección múltiple
A2	Narrativa descriptiva con detalles	Ampliado (sensaciones, descripciones)	Relata una experiencia con detalles	Preguntas abiertas con inferencias
B1	Narración estructurada con reflexión	Complejo (cultura, experiencias personales)	Escribe una crónica personal argumentada	Preguntas de análisis y reflexión

Fuente: de creación propia

Adicionalmente, la plataforma también permite trabajar con parámetros como edad, asignatura, tema y tiempo disponible para generar propuestas automáticas de actividades. En este sentido, el docente puede recibir en cuestión de segundos una batería de tareas relacionadas con un contenido específico —por ejemplo, “la playa”, “la comida” o “la música”— organizadas en torno a objetivos comunicativos diversos y orientadas a habilidades como la expresión escrita, la comprensión oral o el trabajo colaborativo. Nosotros lo hemos probado, también dentro del IA Prompt Lab con una aplicación llamada en inglés “Creative and educational activity ideas” (o ideas para actividades creativas y educativas). Por ello, podemos afirmar que estas actividades no solo fomentan el uso contextualizado de la lengua, sino que también promueven la participación y el desarrollo de competencias sociales, ya que suelen estructurarse en formato de juegos, postales, listas de reproducción o dinámicas grupales. Además, el hecho de que el contenido pueda traducirse directamente desde el inglés al español y ser editado facilita su uso flexible en el aula.

De nuevo proponemos una tabla con las características observables más destacadas como ejemplo de lo anteriormente descrito:

TABLA 2. *Personalización por parámetros*

Parámetro	Ejemplo de entrada	Tipo de actividad generada
Edad del alumnado	14 años	Actividades lúdicas adaptadas a etapa (como juegos, postales)
Asignatura	Español como lengua extranjera	Enfoque comunicativo centrado en destrezas lingüísticas
Tema	La playa / La música / La comida	Actividades temáticas con vocabulario contextualizado
Tiempo disponible	15 minutos	Tareas breves, dinámicas y de cierre rápido

Fuente: de creación propia

En este sentido, tal personalización temática constituye igualmente un eje clave, sobre todo en la motivación del alumnado. De esta forma, al generar contenidos vinculados a intereses reales de los estudiantes, se promueve una mayor implicación en la tarea y una conexión emocional

con los materiales, lo que favorece la retención y transferencia del aprendizaje (Ushioda, 2011). En consecuencia, se puede concluir que la posibilidad de ajustar tono, extensión y nivel léxico permite adaptar una misma propuesta didáctica a distintos contextos, sin comprometer su calidad ni su adecuación pedagógica.

En este sentido, además de su valor como herramienta para la enseñanza lingüística, Fobizz ofrece un marco flexible que puede integrarse, por ejemplo, en propuestas curriculares interdisciplinares, favoreciendo el trabajo por proyectos o el aprendizaje basado en tareas. Así, gracias a la personalización temática y al diseño abierto de las actividades generadas, el profesorado puede conectar los contenidos de lengua extranjera con otras áreas del currículo, como la educación para la ciudadanía, la sostenibilidad, la historia o la tecnología. Esta transversalidad no solo amplía las oportunidades de aprendizaje significativo, sino que también refuerza la motivación del alumnado al situar el aprendizaje lingüístico en contextos reales y relevantes. De este modo, la plataforma permite superar la lógica tradicional del aula compartimentada y contribuye a construir escenarios educativos más integrados y coherentes con las competencias clave del siglo XXI.

Por lo tanto, parece redundante afirmar que Fobizz ofrece herramientas que respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, resulta posible generar documentos con explicaciones gramaticales adaptadas, materiales de refuerzo o tareas escalonadas que permiten avanzar progresivamente. La plataforma, además, ofrece la posibilidad de incorporar funciones de accesibilidad como la lectura en voz alta de textos, la extracción de ideas clave o la conversión de audio y vídeo en texto, tanto dentro del IA Prompt Lab como desde otras funcionalidades específicas, lo cual resulta especialmente útil para alumnos con dificultades concretas de aprendizaje o, simplemente, con perfiles de aprendizaje distintos, como el visual o el auditivo. Incluso estas funcionalidades pueden verse relevantes en el caso contrario, es decir, con estudiantes muy avanzados que quieren seguir aprendiendo de forma más autónoma.

Sirir más lejos, en la versión de pago estas funcionalidades extra pueden incluirse de forma sencilla en cualquier tarea que se envíe a los

estudiantes (bien de forma puntual, bien de manera prolongada en el curso). De hecho, para cada actividad (interactiva o no) que se cree, se pueden añadir funcionalidades como el chat con IA (general o con un personaje concreto creado ya sea por la plataforma, ya sea por el profesor), la creación de imágenes, la transcripción de diversas fuentes (como audios, vídeos, etc.), la conversión de PDF a otros formatos o, simplemente, el editor de texto (similar a lo que conocemos como un documento de Word pero en línea y, en ocasiones, colaborativo).

Finalmente, otro recurso particularmente innovador que merece la pena destacar reside en la posibilidad de generar retroalimentación automatizada sobre producciones escritas del alumnado. Esta puede ser propiamente un *feedback* (sin nota) o, por el contrario, una calificación específica (supervisada por el docente). En el primer caso, por ejemplo, a partir de un modelo de texto y unos criterios definidos por el profesor, la plataforma puede ofrecer comentarios individualizados que señalan fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora, incluyendo incluso análisis gramatical y ortográfico. Estos comentarios pueden revisarse y ajustarse antes de ser entregados, lo que mantiene el criterio pedagógico del docente mientras se optimiza el tiempo invertido en tareas repetitivas. En este sentido, como señalan Wilson & Roscoe (2020), la retroalimentación automatizada puede mejorar el rendimiento del alumnado siempre que esté mediada por una intervención docente que la contextualice y acompañe. En el caso de Fobizz, esta integración resulta especialmente útil en grupos numerosos o en entornos donde el seguimiento individualizado representa un reto logístico.

A continuación, introducimos de nuevo una tabla en la que se ofrece lo más destacable de la retroalimentación obtenida para un texto de A2 de ELE sobre la ropa a partir de unos criterios dados. No obstante, la aplicación nos ha proporcionado mucho más, como ya se ha mencionado anteriormente, por ejemplo, un análisis de errores extensivo (indicando, además, la corrección y el tipo de error), lo que se ha hecho bien y lo que se puede mejorar, así como el análisis de los criterios cumplidos (en nuestro caso, ortografía y gramática, corrección del contenido, y estructura y organización), marcados con un porcentaje de acierto sobre 100% y un comentario explicativo. Lamentablemente, de igual que en

los casos anteriores, no podemos ofrecer el PDF completo (descargable) por motivos de espacio.

TABLA 3. *Retroalimentación automatizada*

Categoría	Criterio evaluado	Ejemplo de comentario IA
Ortografía y gramática	Precisión en uso de artículos, verbos y ortografía	Revisa el uso de los tiempos verbales y la concordancia de género.
Corrección del contenido	Relevancia del contenido en relación con el tema propuesto	Tu texto aborda bien el tema, pero puedes profundizar con más ejemplos.
Estructura y organización	Claridad en la introducción, desarrollo y conclusión del texto	Intenta mejorar la cohesión entre párrafos y cerrar con una conclusión clara.

Fuente: de creación propia

En definitiva, cabe señalar que esta plataforma no sustituye la figura del profesorado, sino que, por el contrario, la refuerza, puesto que le permite dedicar más tiempo a la interacción pedagógica significativa, a la evaluación formativa y al acompañamiento emocional del alumnado. De hecho, su enfoque basado en la personalización, la simplicidad de uso y la sensibilidad ética respecto a la diversidad educativa la convierte en una herramienta valiosa para avanzar hacia una enseñanza de lenguas más inclusiva y adaptada a las realidades del aula contemporánea.

4.3. DESAFÍOS Y LIMITACIONES

No obstante, si bien podemos afirmar que Fobizz ofrece un abanico de funcionalidades útiles para la personalización e inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso de ELE, su implementación en entornos educativos plantea también una serie de desafíos y limitaciones que deben abordarse desde una perspectiva crítica y pedagógicamente informada.

En este sentido, uno de los primeros aspectos a considerar reside en la privacidad y la protección de datos, aspecto anteriormente ya mencionado. De hecho, aunque la plataforma destaca por su compromiso con la normativa europea (RGPD) y por alojar sus servidores en Alemania,

el uso de herramientas basadas en IA implica inevitablemente el tratamiento de información sensible, lo que adquiere especial relevancia en contextos escolares, donde se trabaja con menores y con datos académicos, puesto que todos ellos deben ser gestionados con especial cautela. De esta forma, resulta indispensable que el profesorado reciba no solo formación técnica, sino también capacitación ética y legal sobre el uso responsable de tecnologías digitales en el aula (Holmes et al., 2019), desde nuestro punto de vista, de ser posible en colaboración con sus centros de trabajo.

En adición, otro reto importante se relaciona con los sesgos algorítmicos. Como ya ha subrayado la literatura especializada, los modelos de IA reflejan los datos con los que han sido entrenados y estos, lamentablemente, no siempre están exentos de estereotipos culturales, de género o lingüísticos, entre otros (Crawford, 2021), los cuales se reproducen, consecuentemente, en las aulas. Por lo tanto, esto puede traducirse en materiales que no representan adecuadamente la diversidad del alumnado o que presentan contenidos culturalmente sesgados, por ejemplo, dando nombres o situaciones que no se ajustan a las realidades de los estudiantes. Por ello, la figura del docente como filtro crítico y revisor ético resulta imprescindible para garantizar la adecuación pedagógica de los contenidos generados. Y de ahí de nuevo la necesidad de una formación sólida, rigurosa y continuada.

Asimismo, la potencial dependencia tecnológica se considera otro aspecto para tener en cuenta. En este sentido, si bien las funcionalidades de Fobizz permiten reducir la carga de trabajo docente, existe el riesgo de delegar en exceso funciones esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la personalización del aprendizaje no puede entenderse únicamente como un ajuste automático de contenidos conseguido a través del cambio de ciertos parámetros en una plataforma en línea, sino más bien como un proceso relacional que requiere el conocimiento del estudiante, la toma de decisiones conscientes y, sobre todo, la mediación pedagógica. De igual modo, la retroalimentación automatizada no puede sustituir por completo el acompañamiento humano ni las dimensiones afectiva y contextual de la evaluación formativa (Luckin et al., 2016).

Además, la integración efectiva de este tipo de plataformas depende de factores estructurales como el acceso a dispositivos, la conectividad y la ya mencionada formación docente. De hecho, aunque triste, es una realidad que no todos los centros educativos cuentan con los recursos necesarios para incorporar tecnologías basadas en IA de forma equitativa, lo cual puede acentuar las desigualdades existentes entre instituciones o territorios y limitar el aprendizaje a través de estos medios. La inclusión digital, en consecuencia, no debe restringirse al acceso técnico, sino que debe estar acompañada de políticas educativas que promuevan la equidad, el acompañamiento institucional y el desarrollo profesional continuo del profesorado, como ya plantea la OECD (2021).

En definitiva, Fobizz representa una herramienta con gran potencial para transformar la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva inclusiva. No obstante, su incorporación en el aula debe ir acompañada de una reflexión pedagógica sostenida, una alfabetización digital crítica y un compromiso ético claro por parte de los actores educativos involucrados. De hecho, el desarrollo y uso de herramientas basadas en IA en contextos educativos no puede desligarse de los marcos de calidad que orientan las políticas públicas, tanto a nivel nacional como internacional. De hecho, iniciativas como el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente (DigCompEdu) o las recomendaciones de la UNESCO sobre IA y educación destacan la importancia de garantizar que estas tecnologías se alineen con los valores de equidad, accesibilidad y participación democrática. Desde esta perspectiva, plataformas como Fobizz deben ser evaluadas no solo en función de su funcionalidad técnica, sino también por su capacidad para fomentar una práctica pedagógica ética, crítica y centrada en el bienestar del estudiante. Es más, incorporar este tipo de referencias permite situar el debate más allá del aula individual, abriendo un horizonte de reflexión colectiva sobre cómo queremos que sea la educación en la era digital.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la presente investigación ha permitido explorar el potencial de la plataforma Fobizz como herramienta para apoyar una enseñanza

de lenguas extranjeras más inclusiva, personalizada y eficiente. En particular, se ha puesto de relieve cómo sus asistentes de IA pueden contribuir a la diversificación de materiales, a la atención a la heterogeneidad del aula, así como a la optimización del tiempo docente, sin perder de vista el papel central del profesorado como mediador pedagógico crítico.

En este sentido, Fobizz se presenta como una solución innovadora, accesible y ética, que combina formación docente, recursos digitales y generación automatizada de contenidos desde una perspectiva orientada al respeto de la privacidad y a la protección de datos. Su diseño centrado en el usuario, su flexibilidad y su capacidad para adaptarse a distintos niveles, intereses y ritmos de aprendizaje la convierten en una aliada pedagógica relevante en contextos cada vez más diversos. Concretamente, en el ámbito de ELE o de lenguas extranjeras en general, estas funcionalidades resultan particularmente valiosas para atender a la variedad de perfiles presentes en el aula, así como para fomentar una experiencia de aprendizaje más motivadora y significativa.

Sin embargo, también se ha advertido la necesidad de un uso crítico y consciente de estas herramientas. La integración de la IA en la enseñanza no está exenta de riesgos, como la reproducción de sesgos, la dependencia tecnológica o la profundización de brechas digitales. En consecuencia, resulta fundamental que las políticas educativas acompañen este proceso mediante la formación ética y pedagógica del profesorado, el fortalecimiento de las infraestructuras tecnológicas y la promoción de prácticas inclusivas basadas en evidencia.

Consecuentemente, de cara al futuro resulta indispensable fomentar un diálogo permanente entre tecnología, pedagogía y ética. No se debe perder de vista que, si bien la IA puede ser una aliada poderosa para atender a la diversidad, solo dará resultados positivos si se utiliza desde un enfoque comprometido con los principios de equidad, participación y justicia educativa. En este sentido, plataformas como Fobizz ofrecen no solo herramientas, sino también un marco de desarrollo profesional y legal que puede orientar la transformación digital del aula sin comprometer los valores fundamentales de la educación.

En cualquier caso, más allá del entusiasmo tecnológico, lo que verdaderamente transforma la enseñanza es la capacidad del profesorado para apropiarse de estas herramientas, adaptarlas a su contexto y utilizarlas como medio para construir una docencia más reflexiva, inclusiva y centrada en el aprendizaje de todo el alumnado. Así, el potencial transformador de herramientas como Fobizz no reside únicamente en sus funcionalidades técnicas, sino en la posibilidad de generar una comunidad de práctica entre docentes que comparten inquietudes, experiencias y estrategias didácticas en torno al uso de la inteligencia artificial. Esta dimensión colaborativa resulta clave para consolidar una cultura de innovación educativa sostenida en el tiempo, donde el conocimiento no se transmite de forma unidireccional, sino que se construye colectivamente. Es más, el intercambio entre profesionales permite contextualizar las propuestas tecnológicas, detectar buenas prácticas, y ajustar su implementación a las realidades diversas de cada aula. En este sentido, fomentar espacios de diálogo profesional —ya sea dentro de la propia plataforma o en redes educativas más amplias— puede ser un catalizador fundamental para una adopción crítica, ética y transformadora de la IA en la enseñanza de lenguas (extranjeras).

6. REFERENCIAS

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. The New Press. <https://bit.ly/4cqBqCg>
- Fobizz. (2024a). *Fobizz auf der ganzen Welt*. <https://bit.ly/424b5Xh>
- Fobizz. (2024b). *Fobizz und to teach: Künstliche Intelligenz revolutioniert den Unterricht*. Deutscher Schulleitungskongress. <https://bit.ly/3FUKU1l>
- Fobizz. (s.f.). *KI-Tools für Schule & Unterricht*. <https://bit.ly/4236wMN>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://bit.ly/3RD4Kfc>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge. <https://bit.ly/3GIbukv>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education. <https://bit.ly/42BpTwC>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3R3csz4>
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3EkvTjV>
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. En G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 11–24). Multilingual Matters.
- Wilson, A., & Roscoe, R. D. (2020). Automated writing evaluation and feedback: Multiple case studies of pedagogical implementation. *Computers & Education*, 146, 103749. <https://bit.ly/4ckjbOJ>

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA DE ELE EN LÍNEA

JEREMY W. BACHELOR
Heartland Community College

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, estudiar online ya no es raro, sobre todo en la universidad. De hecho, en los últimos años, esta modalidad ha cambiado bastante la manera en que enseñamos y aprendemos — especialmente en idiomas. Lo que empezó como una alternativa práctica para quienes vivían lejos o tenían horarios complicados, ahora es algo normal, incluso esperado, en muchas instituciones.

En el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE), esta transición al mundo virtual ha abierto un cúmulo de nuevas posibilidades para enseñar, sí, pero también ha traído varias dudas, sobre todo cuando toca evaluar temas más complejos. Uno de los más difíciles es, sin duda, la comunicación interpersonal. No se trata solo de usar bien la gramática: hay que saber reaccionar, improvisar, negociar sentidos y ajustar lo que se dice según el momento o la persona (ACTFL, 2017). Y eso, en línea, no es tan fácil de ver ni de medir.

Por ejemplo, sin estar en el mismo espacio, el profesorado pierde señales importantes del lenguaje no verbal: gestos, miradas, expresiones faciales... elementos que en una clase cara a cara se notan enseguida. Además, si las tareas se hacen de forma asincrónica, hay más margen para que el alumnado use traductores automáticos, la inteligencia artificial, notas o incluso respuestas ya preparadas. Eso le resta naturalidad al momento. Tampoco ayuda que algunos estudiantes se sientan más nerviosos, con miedo a equivocarse o a ser juzgados. Y, claro, siempre están

los típicos problemas técnicos que interrumpen el flujo (York y Richardson, 2012; Holden, Norris y Kuhlmeier, 2021).

Ahora bien, que existan esos obstáculos no quiere decir que no se pueda evaluar bien. De hecho, gracias a herramientas tanto sincrónicas como asincrónicas, se han diseñado actividades bastante auténticas, más parecidas a lo que pasa en el mundo real. Plataformas como Zoom, los sistemas de grabación dentro de Canvas (LMS), o sitios como TalkAbroad, donde se habla con personas nativas, han resultado muy útiles para fomentar ese tipo de interacciones reales en línea (Cerezo y Oskoz, 2018).

En este estudio, me centro en ver cómo evaluar esa competencia comunicativa en cursos de ELE online. Para ello, analizo dos tipos de herramientas: las conversaciones simuladas dentro del LMS, donde el alumnado tiene que responder en seguida a audios grabados, y las entrevistas reales con hablantes nativos a través de plataformas especializadas. Estas últimas permiten conversaciones más naturales, aunque también se pueden evaluar con rúbricas. A partir de un enfoque cuantitativo comparativo, se observa cómo rinden los estudiantes de nivel inicial en clases presenciales frente a los que están en línea, para ver si hay diferencias reales en sus habilidades comunicativas.

1.1. LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL COMO COMPETENCIA CLAVE EN ELE

Como punto de partida, hoy en día casi todo el mundo enseña idiomas usando un enfoque comunicativo. Es lo más común, y tiene sentido. Dentro de ese enfoque, la verdad es que la competencia interpersonal no es ningún añadido secundario: es, más bien, una pieza clave. ACTFL (2012) afirma que esta habilidad tiene que ver con la interacción real entre personas. Es decir, no es solo hablar por hablar. Tiene que ser recíproca, natural, y tener en cuenta el contexto.

Y ojo: no se trata simplemente de construir frases que estén bien desde la gramática. No. Lo importante es saber cuándo decir algo, a quién, y cómo. Porque, seamos honestos, hay gente que puede conjugar todos los verbos pero no sabe iniciar una conversación o mantenerla. La competencia interpersonal, al final, incluye cosas tan básicas —pero tan necesarias— como arrancar una charla sin quedar en blanco, mantenerla

sin que se muera, saber interrumpir sin ser molesto, cambiar de tema sin forzar, mostrar que te importa lo que dice la otra persona... y, claro, terminar la conversación de forma natural, sin que quede raro.

1.2. RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA EVALUACIÓN EN LÍNEA

Evaluar la competencia comunicativa interpersonal en un entorno virtual requiere repensar los métodos tradicionales de evaluación oral. En el formato presencial, el docente tiene acceso a una rica gama de indicadores paralingüísticos y puede intervenir en tiempo real para guiar o corregir el discurso del estudiante. En cambio, la educación en línea plantea limitaciones estructurales que deben abordarse de forma estratégica: menor inmediatez en la retroalimentación, mayor posibilidad de edición o preparación previa de las respuestas, y uso frecuente de recursos externos.

A veces se piensa, quizá por intuición, que el entorno virtual no es el mejor lugar para trabajar habilidades comunicativas. Es fácil caer en esa idea, sobre todo si uno se fija solo en lo que se pierde al no estar cara a cara. Pero lo cierto es que varios estudios recientes muestran lo contrario: si se diseña bien, un espacio virtual también puede ofrecer oportunidades reales de interacción. La clave está en aplicar buenos principios pedagógicos.

Hay varias estrategias que han dado buenos resultados. Por ejemplo, usar videollamadas para simular conversaciones reales (como entrevistas o situaciones cotidianas) funciona bastante bien. También ayudan las tareas con límite de tiempo —porque fuerzan al estudiante a reaccionar rápido, sin depender tanto de notas o traducciones— y, cómo no, las plataformas que conectan a estudiantes con hablantes nativos, que le dan a la práctica un toque auténtico (Rockinson-Szapkiw y Norris, 2017; Wang, 2021).

Y hay algo más: lo virtual también tiene sus ventajas. Una muy útil es que todo se puede grabar, lo que permite revisar después las interacciones con calma. Además, se puede contar con hablantes nativos desde cualquier parte del mundo, y los estudiantes tienen más margen para trabajar

a su ritmo. En realidad, el problema no es que las clases sean en línea: lo que de verdad importa es cómo se diseñan las tareas de evaluación.

1.3. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE INTERACCIÓN Y EVALUACIÓN ORAL EN LÍNEA

Desde hace ya varios años —y más todavía desde que la educación a distancia creció tanto—, se ha investigado bastante sobre cómo evaluar la interacción oral cuando se da a través de medios tecnológicos. La verdad, en los últimos años han salido un cúmulo de marcos y herramientas para analizar este tipo de interacción oral en línea — sobre todo desde que la educación a distancia se volvió tan común. No faltan propuestas.

Entre las más conocidas, por ejemplo, está el Computer-Mediated Communication Scale (CMC), que se usa bastante. También el Interaction Analysis of Synchronous Computer-Mediated Communication (IAS-CMC) y otro que se llama Online Interaction Coding System (OICS). Cada uno tiene sus matices, claro, pero en general permiten observar cosas como cuántas veces habla cada estudiante, cómo se organizan los turnos, si el discurso fluye bien, si hay negociación de sentido... y si el tipo de lenguaje que se usa encaja o no con la situación (Cerezo y Oskoz, 2018).

Otros estudios han puesto el foco en la autenticidad de la tarea comunicativa, entendida como la correspondencia entre la situación propuesta y contextos reales de uso de la lengua. Se ha demostrado que cuando las tareas se perciben como auténticas, el estudiante está más motivado, participa de manera más activa y produce un discurso más rico y natural (Brown y Abeywickrama, 2019). En este sentido, plataformas como TalkAbroad han ganado popularidad por permitir interacciones reales con hablantes nativos en un contexto estructurado, pero flexible. Estas experiencias, además de mejorar la competencia lingüística, aumentan la autoconfianza del estudiante y su disposición para participar en situaciones comunicativas genuinas (Lian et al., 2021).

En resumen, la literatura especializada apoya la idea de que la evaluación de la comunicación interpersonal en línea no solo es viable, sino que puede ser altamente efectiva, siempre que se base en criterios de autenticidad, interacción significativa y retroalimentación alineada con los objetivos de aprendizaje.

2. OBJETIVOS

Cada vez hay más clases en línea, eso ya no es novedad. Todavía cuesta saber cómo evaluar, de forma justa y útil, si los estudiantes realmente están desarrollando la parte interpersonal del idioma cuando aprenden en línea. Es algo que, sinceramente, no está del todo resuelto ni del todo explorado todavía.

Hablar por videollamada no es igual que estar frente a frente. Cambia todo: el ritmo, los gestos, incluso cómo uno responde o reacciona en tiempo real. Y claro, eso también afecta cómo deberíamos evaluar. Este trabajo nace justamente de esa duda. La pregunta de fondo es: ¿cómo crear evaluaciones que tengan sentido en este nuevo contexto?

La idea es que, quienes estudian online, no se queden con menos oportunidades que los que están en el aula tradicional. A partir de esa premisa, se plantearon varios objetivos —algunos más amplios, otros más puntuales— para orientar tanto el diseño como el análisis.

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar la efectividad de estrategias de evaluación de la comunicación interpersonal en cursos de ELE en línea, comparando el desempeño de estudiantes en modalidades virtuales y presenciales.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar e implementar tareas de evaluación de tipo interpersonal adaptadas al entorno virtual, incluyendo conversaciones simuladas en Canvas y entrevistas reales con hablantes nativos mediante TalkAbroad.
- Comparar los resultados obtenidos por estudiantes en línea con los de estudiantes presenciales utilizando rúbricas basadas en competencias comunicativas.
- Examinar factores que afectan la producción oral interpersonal en línea, como la espontaneidad, el uso de la lengua meta sin apoyos externos, y la autenticidad de la tarea.

- Ofrecer recomendaciones prácticas para docentes de ELE que busquen evaluar eficazmente la interacción oral en entornos digitales.

2.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo se compara el rendimiento de los estudiantes presenciales con el de los estudiantes en línea en relación con sus habilidades de comunicación oral interpersonal?

El planteamiento de estos objetivos responde al interés por mejorar la calidad y equidad en la enseñanza de lenguas en línea, especialmente en lo que se refiere a una habilidad tan compleja y contextual como la interacción oral. A través del enfoque adoptado, se espera aportar evidencia empírica que sirva de base para el diseño de prácticas pedagógicas más eficaces y adaptadas al entorno digital.

3. METODOLOGÍA

Hicimos este estudio en un centro universitario público (*community college*) en Illinois, en una ciudad más bien mediana, rodeada de zonas rurales. Es el tipo de centro que ofrece formación técnica y también académica, sobre todo para estudiantes que luego se transfieren a universidades de cuatro años.

Según los datos internos, había unos 5.200 estudiantes en total, aunque solo alrededor de 2.200 estudiaban a tiempo completo. La mayoría eran blancos, como un 75 %, pero también había una proporción importante de estudiantes afroamericanos (cerca del 10 %) y latinos (alrededor del 9 %). Lo demás eran grupos más pequeños. En lo económico, muchos venían de familias con recursos limitados: un 31 % recibía ayuda federal (como las becas Pell), y otro 31 % eran los primeros de su familia en llegar a la universidad. En edad, la media era de unos 24 años, y el género estaba bastante parejo: un poco más de mujeres (54 %) que hombres (46 %). En cuanto al profesorado, eran 85 profesores a tiempo completo y 192 que daban clases por horas.

En primer lugar, todo esto pasó con la aprobación del comité ético (el IRB), que es lo que te permite trabajar con estudiantes sin salirte de las normas de investigación.

La idea del estudio era ver si se pueden evaluar bien las habilidades orales en español —más específicamente, la parte interpersonal— en cursos online y presenciales. Lo hicimos durante un cuatrimestre completo, unas 16 semanas, y lo enfocamos desde un punto de vista cuantitativo, comparando los dos grupos.

Participaron un total de 56 estudiantes matriculados en cursos de Español Elemental I (cuatro secciones) y Español Elemental II (una sección). De estas cinco secciones, tres fueron completamente en línea y dos se impartieron de forma presencial. La composición demográfica de los participantes coincidía en líneas generales con el perfil estudiantil institucional antes descrito. Cabe destacar que los cursos en línea seguían una modalidad asincrónica, con apoyo ocasional de sesiones sincrónicas, mientras que los cursos presenciales incluían clases cara a cara de manera regular.

El diseño del estudio contempló múltiples oportunidades para la práctica y evaluación de la competencia oral interpersonal. En primer lugar, los estudiantes participaron en sesiones quincenales de conversación por Zoom, en las que debían interactuar con uno o dos compañeros de clase siguiendo escenarios de juego de rol proporcionados por el profesor. Las conversaciones eran grabadas por el propio alumnado y entregadas para su revisión. Estas actividades, si bien no contaban como exámenes formales, constituían instancias formativas clave para desarrollar la fluidez, la capacidad de negociación de significado y la espontaneidad en situaciones simuladas de comunicación auténtica.

En segundo lugar, al final de cada módulo del curso, el alumnado debía completar un examen oral tipo “Conversación Simulada” dentro del entorno de aprendizaje Canvas. Estas evaluaciones consistían en responder, en un tiempo limitado (máximo cinco minutos), a entre tres y cinco preguntas orales pregrabadas en español que seguían una lógica conversacional. En esta tarea, los estudiantes tenían que grabar sus respuestas de inmediato. Nada de guiones, ni tiempo para prepararse mucho, y

por supuesto sin usar traductores ni ayudas externas. La idea era justamente forzar un poco la espontaneidad, para ver cómo reaccionaban en tiempo real, con lo que sabían en ese momento.

Además, hubo otra parte clave del curso: las conversaciones por TalkAbroad. Cada estudiante hizo tres, siempre con hablantes nativos, por videollamada. Eran charlas de unos 15 minutos, uno a uno. Ellos ya sabían más o menos de qué iba a tratar el tema, así que podían pensar un poco antes, pero la conversación como tal era espontánea. No se trataba de recitar nada, sino de hablar de verdad. Además, los hablantes nativos recibían instrucciones confidenciales del profesor con el fin de orientar la conversación hacia determinados objetivos comunicativos, sin que ello restara naturalidad al diálogo.

Todas las tareas orales (formativas y evaluativas) fueron calificadas mediante rúbricas diseñadas en base a los descriptores de la ACTFL, priorizando dimensiones como la adecuación, fluidez, comprensibilidad, registro lingüístico, y el uso de estrategias conversacionales. Las rúbricas utilizadas fueron validadas internamente por el equipo docente y se mantuvieron constantes a lo largo del semestre para asegurar la fiabilidad de los resultados.

Para responder a la pregunta principal del estudio —que básicamente era ver si había alguna diferencia real entre cómo se comunican los estudiantes en línea y los que van a clase presencial— se compararon los resultados de ambos grupos.

Primero, se sacaron las medias de las notas que obtuvo cada grupo en las llamadas “Conversaciones Simuladas”. Luego, hicimos una prueba *t* (de esas que comparan dos grupos independientes) para ver si la diferencia entre sus promedios era significativa o simplemente una casualidad.

Ese mismo análisis se repitió con las notas de las entrevistas por TalkAbroad. La idea era ver si el tipo de curso (en línea o presencial) tenía un efecto claro en cómo se desenvolvían los estudiantes al hablar.

En general, este enfoque nos dio una buena idea del rendimiento en distintas situaciones de conversación. Y lo más interesante: nos ayudó

a ver si realmente es viable evaluar este tipo de habilidades comunicativas en cursos virtuales.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio muestran algo interesante: no parece haber una diferencia clara entre cómo se desempeñaron los estudiantes en línea y los presenciales en cuanto a su habilidad para comunicarse de forma interpersonal. Lo vimos tanto en las conversaciones simuladas dentro de Canvas como en las entrevistas con hablantes nativos por TalkAbroad.

En las tareas simuladas —que se centraban en evaluar cosas como fluidez, espontaneidad, adecuación, y manejo del contexto—, el grupo online sacó, en promedio, un 84 %. Los estudiantes presenciales, un poco más: 87 %. Pero para saber si esos tres puntos de diferencia realmente significaban algo estadísticamente, hicimos una prueba *t*. El resultado: $t(54) = 0.9380$, $p = 0.3524$. Así que no, no se puede decir que haya una diferencia significativa entre ambos.

Después analizamos los resultados de TalkAbroad. Estas conversaciones eran más abiertas, con menos control, y por eso daban un contexto más realista. Ahí, los estudiantes en línea sacaron un 86 % de media, y los presenciales, un 88 %. De nuevo, parece una diferencia mínima. La prueba *t* nos dio $t(54) = 0.7932$, $p = 0.4311$. Otra vez, nada estadísticamente significativo.

Entonces, ¿qué nos dice todo esto? Que el tipo de curso —presencial o en línea— no fue un factor que marcara la diferencia en el desarrollo de esta habilidad, al menos en este grupo de estudiantes de nivel inicial. Si se usan buenas estrategias, da igual si están en clase o frente a una pantalla: pueden aprender y demostrar lo que saben igual de bien.

Algo que vale la pena mencionar: aunque no incluimos aquí los valores exactos de desviación estándar, sí se mantuvieron bastante parejos entre los dos grupos. Eso refuerza la idea de que los instrumentos de evaluación funcionaron de forma coherente. Y también es importante que tanto las tareas más estructuradas (como las de Canvas) como las más

libres (como TalkAbroad) llevaron a resultados parecidos. Eso da más importancia a las conclusiones.

En resumen: aprender y practicar en línea no fue una desventaja para este grupo. Y eso, honestamente, es una buena noticia — no solo para los profesores, sino también para las instituciones que quieren ofrecer alternativas a lo presencial sin bajar la calidad ni los objetivos del curso.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era claro: darles a los estudiantes en línea oportunidades reales para practicar y mejorar su habilidad para comunicarse en español, algo que es clave en cualquier aprendizaje de lenguas. Para eso usamos dos herramientas principales: las conversaciones simuladas en Canvas y las entrevistas por TalkAbroad con hablantes nativos. Ambas nos sirvieron para ver cómo se desenvolvían los estudiantes en situaciones distintas, pero reales.

Lo que encontramos fue interesante: los estudiantes en línea rindieron igual de bien que los presenciales, tanto en los ejercicios grabados como en las conversaciones uno a uno. Esto desafía bastante esa idea que todavía se escucha de que lo presencial “siempre” es mejor para aprender a hablar un idioma. En nuestro caso, no hubo diferencias significativas.

Eso nos hace pensar que, si se planifica bien, los obstáculos típicos de lo virtual —como no tener contacto visual o el riesgo de usar un traductor— se pueden manejar. ¿La clave? Tareas que se parezcan a la vida real, buenas rúbricas, y una estructura que no sea rígida pero que sí guíe al estudiante.

El diseño del curso también ayudó mucho: había práctica frecuente, variedad de actividades y espacios como las sesiones de Zoom cada dos semanas para fomentar la fluidez. Todo eso se combinó con las charlas con hablantes reales, lo cual aumentó la seguridad de muchos estudiantes. La mezcla entre lo sincrónico y lo asincrónico dio una imagen más completa de cómo se comunicaban realmente.

Claro, como en todo estudio, hubo límites. Esto se hizo en una sola institución, y durante un solo semestre, así que no se puede generalizar demasiado. Además, aunque la muestra representa bien a ese entorno

educativo, quizá no sea válida para otras poblaciones con otras lenguas, recursos o condiciones tecnológicas.

También tuvimos algunos problemas técnicos —conexiones inestables, fallos en las grabaciones— que nos obligaron a repetir tareas o que bajaron un poco la calidad de los datos. Y no podemos ignorar otra cosa: aunque dimos instrucciones claras, es posible que algún estudiante usara un traductor automático durante las actividades orales. No se puede comprobar del todo, y eso complica un poco la interpretación de los resultados.

Eso plantea un dilema: ¿cómo confiamos en la autonomía del estudiante sin caer en controles excesivos que puedan desmotivarlo? Ya de por sí es difícil evaluar bien la parte interpersonal en clases presenciales; en línea, donde el margen de intervención es menor, el reto es aún mayor.

6. CONCLUSIONES

A pesar de sus límites, este estudio aporta algo valioso: evidencia concreta de que es posible desarrollar habilidades de comunicación interpersonal en cursos en línea, sin que eso implique perder calidad frente a la enseñanza presencial. Con un buen diseño didáctico, herramientas adecuadas y tareas realistas, los estudiantes pueden lograr un nivel de competencia muy parecido —y en algunos casos igual— al de sus compañeros en el aula tradicional.

Esto no solo valida el enfoque que usamos, sino que también muestra que la educación online, cuando se hace bien, es una opción legítima y eficaz, especialmente en el contexto universitario actual.

A partir de lo que observamos, nos parece útil compartir algunas recomendaciones prácticas para profesores, diseñadores de cursos y colegas que investigan temas similares:

- Lo primero: hay que darles a los estudiantes en línea suficientes oportunidades reales para hablar. No basta con una o dos tareas de conversación. Las sesiones sincrónicas por Zoom ayudan, sí, pero también funcionan muy bien las tareas grabadas o las entrevistas por plataformas como TalkAbroad. La clave es combinarlas de forma estratégica.

- Otra cosa importante es la evaluación. Si realmente queremos medir la habilidad de comunicarse, necesitamos instrumentos que valoren la producción espontánea, no solo lo que se preparó con tiempo. Eso implica usar rúbricas claras y alineadas con estándares, pero también crear situaciones donde los estudiantes puedan autorregularse y usar la tecnología de forma ética.
- También creemos que hace falta investigar más. Este estudio fue pequeño, en una sola institución, durante un semestre. Lo ideal sería ampliar el alcance, incluir más variedad de estudiantes y usar métodos que combinen datos cuantitativos con otras fuentes como entrevistas o diarios reflexivos. Eso nos daría una visión más completa.
- Y hay mucho potencial en las plataformas de conversación con hablantes nativos. No solo mejoran el idioma: pueden aumentar la motivación, reforzar la autoestima del estudiante, y conectar lo que aprenden con el mundo real.
- Finalmente, creemos que debemos dejar de pensar que lo virtual es una versión “menor” de la educación presencial. Tiene sus propios desafíos, sí, pero también ofrece oportunidades únicas que vale la pena seguir explorando. Para eso, hace falta seguir formándonos como docentes y compartir lo que funciona.

En resumen: si usamos la tecnología con sentido pedagógico y centramos la enseñanza en el estudiante, podemos reducir —e incluso eliminar— la brecha entre modalidades. Y eso nos acerca a una enseñanza de lenguas más justa, más accesible y más acorde con lo que pide el mundo actual.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Solo quería tomar un momento para dar las gracias a todas las personas que me ayudaron con este trabajo.

Primero, a los estudiantes que participaron con tanta buena actitud y paciencia — sin ellos, este estudio simplemente no habría sido posible. Se prestaron con disposición, cumplieron con las tareas, y lo hicieron todo incluso cuando había dificultades técnicas o imprevistos.

Agradezco mucho que se hayan tomado el trabajo en serio, y que lo hayan hecho con actitud positiva.

También al profesorado de los cursos de ELE, tanto en línea como presenciales. Su apertura fue clave. Me dejaron observar sus clases, me ofrecieron sugerencias, y no dudaron en colaborar cuando lo necesité. Muchas veces, este tipo de apoyo entre colegas no se reconoce lo suficiente, y en este caso fue fundamental.

Agradezco también a la institución por darme acceso a herramientas como Canvas y TalkAbroad, y por confiar en la propuesta del proyecto. No todas las instituciones permiten este tipo de estudios o apuestan por la innovación pedagógica, así que valoro mucho esa libertad para experimentar.

También quiero reconocer a mis compañeros y compañeras de otros departamentos que, sin estar directamente involucrados, me escucharon, me dieron ideas y, a veces, simplemente me animaron cuando estaba atascado. Esos pequeños gestos cuentan más de lo que parece.

Y claro, gracias a quienes investigan y escriben sobre enseñanza de lenguas. Leer sus trabajos me dio ideas, estructura y motivación para sacar esto adelante. Hay una comunidad académica ahí afuera que inspira, comparte y sostiene, y este estudio solo existe porque esa red de gente existe también.

Por último, gracias a mi familia y a mis amigos más cercanos por el apoyo emocional durante todo el proceso. Hacer investigación, aunque no lo parezca, puede ser solitario a veces, y tener a personas cerca que simplemente preguntan “¿cómo va tu proyecto?” hace una gran diferencia.

8. REFERENCIAS

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). Performance descriptors for language learners.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2017). NCSSFL-ACTFL can-do statements: Performance indicators for language learners.

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). Language assessment: Principles and classroom practices (2.^a ed.). Pearson Education.

- CARLA – Center for Advanced Research on Language Acquisition. (2019). Assessment of second language.
- Cerezo, L., & Oskoz, A. (2018). Computer-mediated communication in second language acquisition and foreign language learning: Advancements and challenges. *Language Learning & Technology*, 22(2), 1–21.
- Ghentulescu, R., & Barbu, O. (2022). Teaching Romanian as a foreign language in the virtual classroom: Opportunities and challenges. *Euromentor Journal Studies about Education*, 13(1), 19–41.
- Holden, O. L., Norris, M. E., & Kuhlmeier, V. A. (2021). Academic integrity in online assessment: A research review. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.639814>
- Kessler, G. (2016). *Technology and the language classroom: Resources and practices*. Routledge.
- Lian, J., Chai, C. S., Zheng, C., & Liang, J.-C. (2021). Modelling the relationship between Chinese university students' authentic language learning and their English self-efficacy during the COVID-19 pandemic. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 217–228. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00571-z>
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. National Academies Press.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., & Norris, A. E. (2017). Effective online instructional and assessment strategies for adult and continuing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 48(2), 83–88. <https://doi.org/10.3928/00220124-20170119-11>
- Wang, X. (2021). Cognitive and affective learning in English as a foreign language/English as a second language instructional-learning contexts: Does teacher immediacy matter? *Frontiers in Psychology*, 12,. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759784>
- York, C. S., & Richardson, J. C. (2012). Interpersonal interaction in online learning: Experienced online instructors' perceptions of influencing factors. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 83–98.

INTEGRATING SPEECH ACTS THEORY INTO TRANSLATOR EDUCATION: PRAGMATIC COMPETENCE THROUGH PROJECT-BASED LEARNING

MANUEL MACÍAS BORREGO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCTION

Translation is far more than a mechanical act of substituting words from one language into another. It is a complex cognitive and communicative process that involves negotiating meaning, interpreting cultural nuances, and conveying intended functions within varying sociolinguistic contexts. Translators, therefore, operate not merely as linguistic intermediaries but as cultural and pragmatic negotiators who ensure that communicative intent is both preserved and appropriately situated within the target language community (Zhang & Liu, 2021; Gumul, 2022).

Despite this inherent complexity, conventional translation pedagogy continues to emphasize linguistic equivalence at the expense of pragmatic and functional fidelity. This reductionist approach often neglects the deeper dimensions of discourse, particularly the performative functions of language—what utterances do rather than merely what they say (House, 2021). Consequently, students may graduate with robust linguistic proficiency but insufficient competence in managing the pragmatic challenges posed by real-world translation tasks, particularly in culturally sensitive or high-stakes contexts (Said & Belkacem, 2023).

This study proposes the integration of Speech Acts Theory (SAT)—originally developed by Austin (1962) and further refined by Searle

(1969)—into translator training as a means to cultivate pragmatic competence. SAT offers a structured framework for understanding how utterances function across three dimensions: locutionary (literal meaning), illocutionary (speaker intent), and perlocutionary (effect on the listener). In translation, misinterpreting or failing to accurately render these speech acts can result in pragmatic failures, potentially undermining the communicative impact of the translated message (Baker, 2018; Wang & Wu, 2024).

To address this gap, the current research explores how Project-Based Learning (PBL), a learner-centered pedagogical model that emphasizes experiential, collaborative, and context-driven education, can be used to operationalize SAT within translator training. Previous studies have shown that PBL fosters deeper learning by engaging students in authentic problem-solving and iterative feedback cycles (Akpan & Beard, 2020; Romero & Blanco, 2022). When applied to translation pedagogy, PBL provides a platform for students to critically engage with real-world communicative tasks, develop a nuanced understanding of speech acts, and refine their translations to maintain both functional and cultural fidelity (Jucker, 2024).

This paper presents findings from a qualitative case study examining the implementation of SAT-based PBL in a translator training program. Using public service announcements as the primary source material, students were tasked with identifying speech acts, analyzing their pragmatic functions, and adapting their translations to align with the sociocultural norms of the target audience. The learning process was guided by Kolb's (1984) experiential learning cycle, incorporating concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. Preliminary results indicate that integrating SAT into PBL significantly enhances students' ability to identify illocutionary forces and maintain perlocutionary effects in their translations. Moreover, students demonstrated increased sensitivity to cultural variables such as politeness strategies, levels of directness, and audience expectations. These outcomes support recent calls for a shift toward more pragmatically oriented translation pedagogy (Martín de León, 2020; Chik & Fung, 2023).

2. THEORETICAL REVIEW

2.1. SPEECH ACTS THEORY IN TRANSLATION

Speech Acts Theory (SAT) has long been foundational to the field of pragmatics, offering a conceptual framework for analyzing how language functions not merely as a vehicle for conveying information, but as a tool for performing social actions. Initially proposed by Austin (1962) and later expanded by Searle (1969), SAT distinguishes between three interrelated dimensions of speech: locutionary acts (the act of producing a linguistic expression), illocutionary acts (the speaker's intended function, such as requesting or apologizing), and perlocutionary acts (the effect of the utterance on the listener). This triadic model has become integral to understanding communicative intent and interpersonal meaning-making in both monolingual and multilingual contexts.

In translation studies, the relevance of SAT lies in its emphasis on the performative and interactive functions of language, which often present challenges when rendered across linguistic and cultural boundaries. Translators are not merely tasked with lexical substitution, but with the nuanced reproduction of speech acts in a way that retains their illocutionary force and perlocutionary effects in the target language. When these are inadequately conveyed, pragmatic failures can occur, potentially leading to significant miscommunication (Baker, 2018; Wang & Li, 2023).

Recent scholarship has reaffirmed the centrality of SAT to translation pedagogy and practice, particularly in domains such as legal, diplomatic, and public service communication, where functional equivalence is paramount (Gumul, 2022; Said & Belkacem, 2023). For example, directive speech acts such as "Could you pass the salt?" in English may be interpreted as overly indirect or even evasive in cultures that favor directness, thereby altering both the intended tone and communicative effect. This underscores the need for contextually aware translations that go beyond literal interpretation (Zhao & Chen, 2021).

Contemporary research further emphasizes that translator training must integrate pragmatic theories like SAT to enhance students' ability to navigate intercultural communication effectively. Martín de León

(2020) argues that pragmatic competence is often underdeveloped in translation curricula, despite being essential for producing functionally appropriate translations. Building on this, Romero and Blanco (2022) advocate for pedagogical models that combine theoretical instruction with practical application to help learners identify and accurately render speech acts in context.

Additionally, emerging work highlights the role of speech act analysis in improving the accuracy and appropriateness of machine-assisted and human translation workflows. Lin and Huang (2024) demonstrate that the integration of speech act recognition algorithms into translation tools significantly improves the handling of nuanced communicative functions, particularly in AI-driven environments. Similarly, Chik and Fung (2023) explore how awareness of cultural norms and illocutionary variation across languages enhances the translator's capacity to maintain both fidelity and naturalness in the target text.

Pragmatics and Translation Training

While linguistic accuracy has traditionally been the cornerstone of translator training, there is increasing recognition that pragmatic competence—the ability to interpret and convey language in context—is equally vital for producing functionally effective translations. Pragmatics, as defined within linguistic theory, is concerned with how meaning is constructed by speakers and interpreted by listeners within specific social, cultural, and communicative contexts. Yet, despite its relevance, pragmatics often remains underrepresented in translation pedagogy, which continues to prioritize formal equivalence over contextual meaning (House, 2021; Martín de León, 2020).

Understanding pragmatics in translation entails more than decoding grammar or vocabulary; it involves grappling with cultural norms, social dynamics, and communicative intent—elements that shape how language is used and understood. As Baker (2018) and more recently Gumul (2022) argue, translators who lack pragmatic awareness risk producing texts that are grammatically correct yet functionally misleading or culturally inappropriate.

Several core components of pragmatic analysis are particularly relevant to translation:

- Managing speech acts, ensuring that the function of utterances (e.g., requests, apologies, commands) is accurately conveyed across languages (Wang & Wu, 2024).
- Preserving implicature, whereby implied meanings are maintained or adapted based on target language conventions and audience expectations (Zhao & Chen, 2021).
- Adapting politeness strategies, which vary significantly between cultures and can influence the perceived tone and appropriateness of a translation (Said & Belkacem, 2023).
- Resolving ambiguity and context dependence, which requires an understanding of both source and target communicative goals (Chik & Fung, 2023).

These pragmatic dimensions are especially critical in genres such as legal discourse, public service announcements, healthcare communication, and intercultural mediation—contexts in which miscommunication can have serious consequences (Romero & Blanco, 2022; Lin & Huang, 2024).

Recent literature advocates for the integration of pragmatic theory into translator education, not only to enhance students' contextual sensitivity but also to prepare them for the complex, real-world demands of intercultural communication. For example, Martín de León (2020) emphasizes the importance of moving beyond purely linguistic exercises to include pragmatic analysis tasks that expose learners to functional meaning-making. Similarly, Akpan and Beard (2020) suggest that experiential and collaborative models, such as Project-Based Learning (PBL), offer effective pedagogical frameworks for developing pragmatic awareness.

Project-Based Learning in Translator Education

In recent years, Project-Based Learning (PBL) has emerged as a transformative pedagogical model within translation studies, offering an experiential alternative to traditional, lecture-based approaches. PBL encourages students to engage in authentic, collaborative, and context-

driven tasks that mirror real-world translation challenges. This approach has been shown to foster not only linguistic competence but also critical thinking, problem-solving, and reflective learning (Romero & Blanco, 2022; Akpan & Beard, 2020).

Unlike conventional methods that often prioritize rote learning and de-contextualized language practice, PBL situates learning in purposeful and socially meaningful activities, thereby aligning more closely with the actual demands of professional translation. When applied effectively, PBL supports students in developing the transferable competencies required for working with diverse text genres, client expectations, and intercultural communicative situations (Chik & Fung, 2023; Martín de León, 2020).

A growing body of research supports the integration of pragmatic theories—particularly SAT into the PBL framework to deepen students’ understanding of functional meaning in translation. SAT provides a useful lens through which learners can analyze language beyond its syntactic and lexical features, focusing instead on its illocutionary force (speaker intention) and perlocutionary effect (listener response). When incorporated into PBL, this theoretical grounding enables students to engage with discourse-level phenomena, such as speech acts, implicature, and politeness strategies, thereby enhancing their pragmatic competence (Wang & Wu, 2024; Lin & Huang, 2024).

Pedagogical studies have demonstrated the effectiveness of SAT-informed PBL in helping learners navigate the complexities of communicative intent, especially in high-context translation scenarios such as public service announcements, legal texts, and intercultural mediation (Gumul, 2022; Said & Belkacem, 2023). Through iterative translation projects, peer collaboration, and guided feedback, students can experiment with strategies that preserve the pragmatic integrity of source texts, while adapting appropriately to the sociocultural norms of the target audience.

Moreover, the experiential nature of PBL aligns with Kolb’s (1984) experiential learning theory, which emphasizes active involvement, reflection, conceptualization, and application. Applied within translation education, this model supports students in developing metacognitive awareness and the ability to evaluate and refine their own translations

over time—a key skill in professional practice (Romero & Blanco, 2022; Zhao & Chen, 2021).

3. METHODOLOGY

This study adopts a qualitative case study design to investigate the integration of SAT within a Project-Based Learning (PBL) framework for translator education. The methodology is intended to explore how translation students develop pragmatic awareness and refine their handling of speech acts through iterative, collaborative learning experiences. The mixed-methods research design facilitates an in-depth examination of learner engagement with speech acts in real-world translation tasks, focusing on the ways in which students analyze communicative intent, respond to contextual variables, and enhance functional equivalence in their translations over time.

3.1. DESIGN

The translation tasks were carefully developed to ensure that students engaged with pragmatic challenges relevant to real-world translation. The primary focus was on translating multilingual public service announcements (PSAs), which require careful attention to speech acts to ensure effective communication across cultural and linguistic barriers.

The tasks were designed with the following elements:

- Selection of Source Texts: Public service announcements covering health, safety, and social awareness campaigns were chosen to include a variety of speech acts (e.g., directives, warnings, requests).
- Identification of Speech Acts: Students were required to analyze the source texts, identifying locutionary, illocutionary, and perlocutionary acts to understand their communicative functions.
- Cultural Adaptation Strategy: Students developed strategies for adapting speech acts based on cultural norms, politeness levels, and contextual expectations in the target language.

3.2. IMPLEMENTATION

The translation projects were implemented using a collaborative, iterative approach based on Kolb's (1984) experiential learning cycle:

1. Concrete Experience: Students translated the assigned PSAs independently.
2. Reflective Observation: Peer reviews and self-reflections were conducted to assess the effectiveness of speech act adaptation.
3. Abstract Conceptualization: Students applied theoretical insights from SAT to refine their translations.
4. Active Experimentation: Final translations were tested with target audience feedback and further improved based on expert input.

The implementation process involved:

- Group Collaboration: Students worked in teams, simulating professional translation environments where negotiation of meaning is essential.
- Multiple Drafts: Students submitted three iterations of their translations, receiving feedback from peers and instructors at each stage.
- Instructor and Expert Feedback: Language professionals provided insights on pragmatic effectiveness and functional accuracy.

3.3. DATA COLLECTION

A qualitative approach was employed to analyze students' development of pragmatic competence. Data were collected through:

- Student Reflections: Participants provided written reflections on their translation choices, focusing on speech act adaptation.
- Peer Reviews: Collaborative feedback allowed for comparative analysis of different translation strategies.

- Instructor Evaluations: Expert feedback assessed the functional and pragmatic accuracy of the final translations.
- Final Translation Analysis: Changes across translation drafts were systematically examined to track improvements in pragmatic awareness.

3.4. ASSESSMENT

The effectiveness of SAT-based PBL was evaluated based on key performance indicators:

- Accuracy in Identifying Speech Acts: Measured through student reflections and peer review comments.
- Effectiveness in Maintaining Perlocutionary Effects: Assessed by instructor evaluations and expert feedback.
- Improvement in Cultural Adaptation Strategies: Measured through qualitative comparison of initial and final translations.

4. RESULTS

This section presents the key findings from the case study on the integration of Speech Acts Theory (SAT) within Project-Based Learning (PBL) for translator training. The findings are discussed under three core areas: the students' ability to identify speech acts, their effectiveness in maintaining perlocutionary effects, and their improvement in cultural adaptation strategies. The presentation highlights the implications for translator education and the practical benefits of combining SAT with PBL in translator training. The core findings are presented to validate the integration of SAT within a PBL framework for translator education. Results are organized around three key areas of student development: (1) the ability to identify and analyze speech acts, (2) the capacity to preserve perlocutionary effects in translation, and (3) the effectiveness of cultural adaptation strategies. The discussion also highlights pedagogical implications and areas for improvement in translator training.

1. Identifying Speech Acts in Translation

A major outcome of the study was the significant improvement in students' ability to identify speech acts within source texts. 85% of students showed marked progress in recognizing the different components of speech acts, including locutionary, illocutionary, and perlocutionary acts. This improvement was particularly evident in the students' ability to distinguish between direct and indirect requests, which are often challenging in translation due to their complex social and cultural implications. Peer-reviewed feedback and collaborative discussions played a pivotal role in refining students' analytical skills. A collection of supporting evidence can be seen in Table 1.

TABLE 1. Examples of Student Improvement in Identifying Speech Acts

Key Observation	Example	Implication for Translator Training
Stronger Differentiation Between Speech Acts	Source: "Would you mind closing the window?" Initial translation: Literal rendering (e.g., ¿Te importaría cerrar la ventana?) Revised: ¿Podrías cerrar la ventana, por favor?	Demonstrates understanding of the illocutionary function (polite request) and desired perlocutionary effect (compliance).
Recognition of Culturally Embedded Speech Acts	Japanese source: Sumimasen ga, mou sukoshi shizuka ni shite itadakemasu ka? Revised translation: "Sorry to bother you, but would you mind keeping it down a bit?"	Shows sensitivity to indirect politeness strategies and adaptation to target culture norms in English.
Justifying Translation Choices	Source: "I understand your concern, and we're looking into it." Revised French translation: Nous comprenons parfaitement votre préoccupation...	Illustrates a shift from literal translation to pragmatically informed decision-making that matches tone and function.

Key Observations:

Stronger Differentiation Between Speech Acts: Students demonstrated an enhanced ability to differentiate between locutionary (the literal

utterance), illocutionary (the intended function), and perlocutionary (the effect on the listener) acts. This distinction is fundamental in achieving an accurate translation that maintains the source text's communicative intent (Searle, 1969).

Recognition of Culturally Embedded Speech Acts: Students became more proficient in recognizing culturally embedded speech acts, such as honorifics or indirect politeness strategies. This finding aligns with Olohan's (2011) notion of cultural translation, where understanding the pragmatic nuances of speech acts is crucial for cross-cultural communication.

- **Justifying Translation Choices:** The students improved in their ability to justify translation choices based on the communicative context. This shift from a focus on linguistic accuracy to pragmatic and contextual relevance indicates a deeper understanding of translation beyond word-for-word equivalence (Nida, 1964).

Implications for Translator Education: the ability to identify speech acts is fundamental to translator training, as it directly influences the accuracy and appropriateness of translations. Teaching students to distinguish between the different types of speech acts allows them to adapt translations more effectively, ensuring that the intended communicative function is preserved. Incorporating tasks that require analysis of speech acts in context should be a central component of translation curricula.

Maintaining Perlocutionary Effects

Maintaining the perlocutionary effect—i.e., ensuring that the intended response or effect of the source text is achieved in the target language—was one of the most challenging aspects of the translation process. 80% of the final translations successfully preserved the original intent compared to just 50% in the initial drafts. This improvement was attributed to iterative revisions and feedback from both peers and experts, which guided students in adjusting tone, politeness levels, and structural shifts. Examples of these findings can be found in Table 2.

Key Observations:

- **Adaptation of Requests and Warnings:** Students successfully adapted directives such as requests and warnings, ensuring that these speech acts were culturally appropriate for the target audience. This aligns with the work of Hatim and Mason (1997), who emphasize the importance of adapting speech acts to maintain their effect in the target culture.
- **Recognition of Unintended Shifts:** Peer reviews helped students recognize where meaning was inadvertently altered, such as in the tone or implied directive force. The collaborative nature of PBL allowed students to engage in meaningful discussions that led to more accurate translations.
- **Expert Feedback for Pragmatic Refinement:** Expert feedback was instrumental in guiding students to refine their pragmatic choices, ensuring that the translations did not only preserve the linguistic meaning but also retained the intended perlocutionary effect. This iterative process highlights the importance of continuous expert involvement in translation education (Pym, 2014).
- **Handling Ambiguity:** Students improved in dealing with ambiguous or indirect speech acts, such as implicit requests or warnings. This skill is particularly important in translation, where ambiguity can affect the overall impact and clarity of the message.

Implications for Translator Education: ensuring that students can maintain the perlocutionary effect is essential for producing effective translations. Translators must be trained to not only focus on linguistic equivalence but also on the functional impact of their translations. Task-based learning that involves peer and expert feedback can help students develop these skills by providing them with opportunities to address pragmatic challenges in real-world contexts.

TABLE 2. *Examples of Student Improvement in Maintaining Perlocutionary Effects*

Key Observation	Example	Implication for Translator Training
Adaptation of Requests and Warnings	Source: "Please evacuate the building immediately." Initial translation: A soft, overly polite version that reduced urgency. Revised: A culturally appropriate directive reflecting urgency in the target language tone and structure.	Highlights the need to adapt tone and force to preserve urgency or caution in directives, especially in public contexts.
Recognition of Unintended Shifts	A student translated a formal complaint email with a tone that sounded informal and friendly. Through peer feedback, the student revised the tone to reflect professional dissatisfaction, maintaining the intended critical perlocutionary effect.	Emphasizes peer collaboration in identifying tone shifts that may undermine the original intent or formality.
Expert Feedback for Pragmatic Refinement	Source: "We appreciate your patience." Initial translation was literal but came across as sarcastic in the target language. Revised after expert feedback: Reformulated to a more neutral expression of gratitude, avoiding misinterpretation.	Demonstrates the role of expert guidance in ensuring subtle emotional or tonal intentions are maintained across languages.
Handling Ambiguity	Source: "It might be better to reconsider." Initial translation conveyed it as a strong command. Final version conveyed it as a suggestive, polite nudge—preserving the ambiguity and indirectness of the original statement.	Reinforces training on interpreting indirect speech acts to maintain intended flexibility and tone in translation.

Cultural Adaptation Strategies

Cultural adaptation was another area where students demonstrated significant improvement. 70% of students showed greater awareness of cultural nuances in translation. Initially, many students overlooked variations in politeness levels, indirect speech, and culturally appropriate phrasing. However, through iterative feedback and guided discussions,

students refined their ability to adapt speech acts to the cultural context of the target language.

Key Observations:

- Politeness Strategies: Students paid closer attention to politeness strategies, such as the use of indirectness in languages like Japanese compared to the directness typical of English. This finding echoes the work of Venuti (1995), who discusses the translator's role in navigating cultural differences in politeness and formality.
- Handling Culturally Sensitive Topics: The ability to navigate culturally sensitive topics, such as health warnings and social norms, was significantly enhanced. Students demonstrated more care in adapting speech acts to address issues of public health, safety, and social awareness in ways that were culturally appropriate.
- Justifying Translation Choices: Students became better at justifying their translation choices based on cultural and pragmatic reasoning. This skill is essential in professional translation, where translators must justify their decisions to clients, peers, and audiences (Baker, 2006).
- Flexibility in Modifying Speech Acts: There was an increase in flexibility when adapting speech acts to different socio-pragmatic expectations. Students were better able to modify their translations to meet the expectations of different target audiences, demonstrating the dynamic nature of translation as a cultural act.

Implications for Translator Education: cultural adaptation is critical in ensuring that translations are not only accurate but also appropriate for the target audience. Training students to understand and navigate cultural differences in politeness, formality, and pragmatics can help them produce translations that resonate with the target culture. Including tasks that emphasize cultural context and adaptation, such as translating

public service announcements, can foster this competency.. A collection of supporting data can be found in Table 1.

TABLE 3. *Examples of Student Improvement in Cultural Adaptation Strategies*

Key Observation	Example	Implication for Translator Training
Politeness Strategies	Source: “Could you please send the report when you have a moment?” Initial translation: Direct phrasing. Revised translation: A more polite, indirect version appropriate for a Japanese business context.	Highlights the need to train students to adjust levels of politeness based on target cultural norms, such as indirectness.
Handling Culturally Sensitive Topics	Source: “This product is harmful to your health.” Initial translation: A blunt warning. Revised translation: A softened version that respects the cultural expectations around health communication, making it less confrontational.	Encourages sensitivity training for translators when dealing with topics like public health or sensitive social issues.
Justifying Translation Choices	Source: “Thank you for your patience.” Initial translation: Direct expression of gratitude. Revised translation: A more culturally nuanced phrase that aligns with formal politeness strategies used in Korean culture.	Teaches students to explain translation choices by considering cultural and pragmatic factors, improving professional practice.
Flexibility in Modifying Speech Acts	Source: “We regret to inform you...” Initial translation: Too direct and harsh for some cultural contexts. Revised translation: A more flexible version that conveyed regret while softening the tone for a broader audience.	Reinforces the importance of flexibility in adapting speech acts to align with varying cultural and pragmatic expectations.

Challenges and Areas for Improvement

Despite the positive results, several challenges persisted in the study.

- Struggles with Illocutionary and Perlocutionary Distinctions: Some students continued to struggle with distinguishing between illocutionary and perlocutionary effects, particularly in

complex texts. This suggests the need for further clarification and practice in these areas.

- Failure in Cultural Adaptation: A minority of students (15%) still struggled to adapt their translations effectively to culturally distinct audiences. Additional focus on cultural sensitivity and socio-pragmatic nuances may be required to address this issue.
- Inconsistent Feedback Implementation: While most students revised their translations based on feedback, the extent of these revisions varied. Some students were more diligent in addressing feedback, while others were less responsive. Ensuring that all students fully engage with feedback may require more structured guidance and follow-up.
- Challenges with Humor and Sarcasm: Certain speech acts, particularly humor and sarcasm, proved especially difficult to translate pragmatically. These types of speech acts require a deep understanding of both cultural context and the subtleties of language, which may be outside the scope of initial training.

Implications for Translator Education: these challenges highlight areas where further attention is needed in translator training. More focused exercises on distinguishing illocutionary and perlocutionary effects, as well as additional support for cultural adaptation, could help address these difficulties. Additionally, providing more structured feedback mechanisms and practice with complex speech acts, like humor and sarcasm, would likely improve students' overall translation competence.

TABLE 4. *Key Challenges and Implications for Translator Education*

Challenge	Example/Illustration	Implication for Translator Training
Struggles with Illocutionary and Perlocutionary Distinctions	Source: "Can you open the window?" Some students struggled to differentiate between the illocutionary act of requesting and the perlocutionary effect of making the listener feel obliged or responsible.	Additional training is needed to help students distinguish between illocutionary and perlocutionary effects, especially in complex texts, to ensure nuanced and accurate translations.

Failure in Cultural Adaptation	Source: "I'd like to make a complaint about the service." 15% of students struggled to translate this appropriately for a culture with a low tolerance for directness (e.g., Japan), resulting in a translation that seemed overly blunt and confrontational.	Greater emphasis on cultural sensitivity and training in socio-pragmatic nuances would help students improve their cultural adaptation skills and ensure that translations are socially appropriate.
Inconsistent Feedback Implementation	Source: "Could you confirm the time of the meeting?" Some students revised their translation to be more polite and formal based on peer feedback, while others did not engage with feedback adequately, leading to inconsistencies in translation quality.	A more structured feedback system and guidance on how to effectively incorporate feedback would help ensure that all students engage deeply with their revisions and improve their translation outcomes.
Challenges with Humor and Sarcasm	Source: "Yeah, that's a brilliant idea!" Some students failed to capture the sarcastic tone of the original English phrase, resulting in a translation that missed the intended humor.	Translators need targeted training in dealing with complex speech acts, such as humor and sarcasm, to handle cultural nuances and subtleties that often go beyond initial translation courses.

5. CONCLUSION

This study explored the integration of Speech Acts Theory (SAT) within Project-Based Learning (PBL) as a pedagogical approach to enhance pragmatic competence in translator training. The results clearly indicate that combining SAT with PBL is an effective strategy for improving students' ability to identify speech acts, preserve perlocutionary effects, and adapt translations to the cultural contexts of the target language. Through iterative, collaborative tasks, students were able to engage deeply with the challenges of translation, ultimately gaining valuable experience that significantly improved their overall translation competence.

One of the key findings of this study is the notable improvement in students' ability to identify speech acts within source texts. By engaging in tasks that required them to distinguish between different types of speech acts—locutionary, illocutionary, and perlocutionary—students

developed a more refined understanding of the functional components of language in translation. The iterative nature of the PBL approach, which included peer reviews and expert feedback, facilitated a deeper analytical approach to translation. Students were able to develop stronger skills in recognizing not only the linguistic elements of speech acts but also the underlying communicative intentions and their effects on the audience. This ability to identify and differentiate between speech acts is crucial for translators, as it enables them to adapt translations effectively to maintain the communicative intent of the source text while adjusting it to the cultural and social norms of the target language.

Besides enhancing students' skills in identifying speech acts, the study found that the process of maintaining perlocutionary effects—ensuring that the intended response or effect of the speech act is preserved in the target language—was one of the more challenging aspects of translation. Despite this, 80% of students succeeded in preserving the perlocutionary effect in their final translations, a significant improvement over the 50% accuracy observed in the initial drafts. This improvement highlights the effectiveness of the iterative, feedback-driven approach of PBL, where students had multiple opportunities to revise their translations and refine their pragmatic choices. The feedback provided by peers and language professionals played a critical role in helping students recognize unintended shifts in meaning, such as changes in tone or politeness levels. These shifts often occur when translating speech acts that are highly context-dependent, such as directives or requests, which require careful attention to the cultural norms and expectations of the target audience.

Furthermore, cultural adaptation was a central theme throughout the study. Seventy percent of students showed significant improvement in their ability to adapt translations to the cultural context of the target language. Initially, many students overlooked key cultural nuances, such as differences in politeness strategies, indirectness, and socially appropriate phrasing. However, through iterative revisions and guided discussions, students refined their ability to navigate these cultural subtleties. For example, they became more attuned to the differences in how politeness is expressed across languages, such as the use of indirectness in languages like Japanese compared to the more direct speech

typical in English. This cultural sensitivity is vital for producing translations that are not only linguistically accurate but also socially and pragmatically appropriate for the target audience. The ability to adapt speech acts based on cultural norms is particularly important in translating texts like public service announcements, where the effectiveness of the message relies on ensuring that the target audience perceives the message as intended.

Despite the overall positive outcomes, several challenges remained. One notable challenge was the difficulty some students had in distinguishing between illocutionary and perlocutionary effects, particularly in more complex texts. This suggests that further clarification and more focused practice in this area may be necessary. Additionally, a small group of students (15%) struggled with adapting their translations effectively to culturally distinct audiences, particularly in terms of handling speech acts that rely on indirectness or implicit meaning. These challenges point to areas where further support and targeted exercises could enhance students' ability to navigate the cultural complexities of translation. Another issue identified was the variation in how students engaged with feedback. While most students took full advantage of the feedback provided, some were less diligent in revising their translations accordingly. This inconsistency suggests that more structured and explicit guidance on how to implement feedback could help ensure that all students benefit equally from the iterative process. Lastly, certain speech acts, such as humor and sarcasm, proved particularly difficult for students to translate pragmatically. These types of speech acts often require a nuanced understanding of both language and culture, making them challenging even for experienced translators.

In conclusion, integrating SAT-based PBL in translator education offers significant benefits for enhancing pragmatic competence. The iterative, feedback-driven nature of PBL allows students to refine translations through reflection and collaboration, resulting in more contextually appropriate outputs. Key skills such as identifying speech acts, maintaining perlocutionary effects, and adapting translations to cultural norms are essential for translators, and the study emphasizes the importance of embedding these skills into curricula. However, challenges

identified in the study point to areas for further development, including helping students handle complex texts, engage with feedback, and improve cultural adaptation strategies.

Thus, the findings suggest several areas for future research and curriculum development. Expanding focus on perlocutionary effects and cultural adaptation—especially in relation to complex speech acts like humor or sarcasm—could enhance the practical relevance of SAT-based PBL. Additionally, providing more structured feedback opportunities and fostering deeper engagement with cultural contexts would improve effectiveness. Applying SAT-based PBL to various translation tasks across genres could offer further insights into its applicability in different contexts. Overall, the study suggests that SAT-based PBL holds great potential in enhancing translation students' pragmatic competence.

6. REFERENCES

- Akpan, B., & Beard, R. (2020). *Project-Based Learning in the Humanities and Social Sciences*. Springer.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. Routledge.
- Baker, M. (2018). In *Other Words: A Coursebook on Translation* (3rd ed.). Routledge.
- Chik, A., & Fung, Y. (2023). Pragmatics and translator training: Re-examining speech act theory in multilingual contexts. *Translation and Interpreting Studies*, 18(1), 54–75. <https://doi.org/10.1075/tis.21014.chi>
- Gumul, E. (2022). Pragmatic failures in translation: Challenges and solutions. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 30(2), 210–225. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1912536>
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.
- House, J. (2021). *Translation: The Basics* (2nd ed.). Routledge.
- Jääskeläinen, R. (1999). Translator's competence: Translation and the transfer of knowledge. In *Training for the future* (pp. 93-108). John Benjamins.
- Jucker, A. *Speech Acts: Discursive, Multimodal, Diachronic*. Cambridge University Press, 2024.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lin, D., & Huang, Y. (2024). Enhancing machine translation with speech act recognition: A pragmatic perspective. *Journal of Computational Linguistics and Translation*, 12(1), 101–119. <https://doi.org/10.1016/j.jcltr.2023.12.002>
- Martín de León, C. (2020). Developing pragmatic competence in translation classrooms: A task-based approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(3), 342–359. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1808719>
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translation*. Brill.
- Olohan, M. (2011). *Introducing cultural translation*. Routledge.
- Pym, A. (2014). *Exploring translation theories* (2nd ed.). Routledge.
- Romero, M., & Blanco, A. (2022). The impact of project-based learning on intercultural and pragmatic skills in translator education. *Meta: Translators' Journal*, 67(1), 122–138. <https://doi.org/10.7202/1070195ar>
- Said, H., & Belkacem, N. (2023). Rethinking functional equivalence in translation training: A pragmatic approach. *Journal of Language and Translation Studies*, 5(2), 65–78. <https://doi.org/10.21124/jlts.2023.1597>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Wang, H., & Li, T. (2023). The role of pragmatic competence in translation accuracy: A speech act perspective. *Journal of Applied Translation*, 8(4), 301–320. <https://doi.org/10.2478/jat.2023.12130>
- Wang, H., & Wu, L. (2024). Speech act translation across cultures: Challenges and pedagogical implications. *Journal of Pragmatics and Translation Studies*, 2(1), 15–33. <https://doi.org/10.1016/j.jpts.2023.06.005>
- Zhao, L., & Chen, Q. (2021). Cross-cultural pragmatics in translation: A speech act analysis of public service texts. *Language and Intercultural Communication*, 21(5), 480–495. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1886886>

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ERROR ANALYSIS: EXPLORING PRAGMATIC COMPETENCE DEVELOPMENT IN EFL CONTEXTS

MANUEL MACÍAS BORREGO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCTION

Pragmatic competence—the ability to use language appropriately in various social and cultural contexts—plays a vital role in ensuring effective bilingual communication. It is essential for individuals to not only understand the grammatical rules of a language but also to apply those rules in a way that is socially and culturally appropriate (Kasper & Rose, 2002; Schmidt, 1990). For bilinguals, developing pragmatic competence is particularly challenging due to the complexity of navigating two linguistic systems and cultural frameworks. These individuals must continuously reconcile the differing social norms, communicative conventions, and politeness strategies inherent in each language. Such challenges can result in a phenomenon known as negative pragmatic transfer, where bilingual learners apply norms from their first language (L1) to their second language (L2) inappropriately, leading to misunderstandings or socially awkward situations (House, 1996; Cohen, 2018).

A common issue that bilingual learners face is the mismatch in politeness strategies. While many languages share some universal pragmatic principles, differences in how politeness, requests, or indirectness are expressed can lead to miscommunication. For example, a direct request in English, such as "Can you pass the salt?", may be perceived as rude or overly blunt in certain cultures, while it may be entirely acceptable in others. Such discrepancies in politeness conventions can create barriers for learners trying to integrate into a second-language environment (Bardovi-Harlig, 2010). Thus, enhancing pragmatic competence

involves more than just learning language rules; it requires deep knowledge of social norms and cultural expectations that can vary significantly from one context to another (Schmidt, 1990).

Addressing these issues in bilingual education necessitates innovative approaches that not only focus on language structure but also on the social, cultural, and contextual use of language. One such approach that has gained significant attention in recent years is the use of Artificial Intelligence (AI) in language education. AI offers the potential to provide learners with immediate, personalized feedback, enabling them to address errors related to both grammar and pragmatics in real-time. AI-based tools can be tailored to individual learners' needs, offering corrections for a range of errors—from syntactical mistakes to more subtle issues in politeness strategies (Chun, 2016; Warschauer, 2021). These tools allow for more dynamic, interactive learning experiences, which can be particularly beneficial for developing pragmatic skills that require nuanced understanding of context and social dynamics.

While AI holds considerable promise, its integration into the development of pragmatic competence among bilingual learners raises important questions. This study investigates the intersection of AI, pragmatics, and error analysis, focusing on its potential to address the challenges bilingual learners face in mastering culturally sensitive communication skills. Specifically, the study aims to explore how AI can be integrated with pragmatic error analysis and how it compares to traditional methods of instruction in fostering pragmatic competence.

The objectives of this study are twofold:

- To explore how AI can be integrated with pragmatics and error analysis to address challenges in bilingual learners' pragmatic competence.
- To evaluate the effectiveness of AI-based tools compared to traditional methods in developing culturally sensitive communication skills.

This investigation is grounded in a case study involving students enrolled in a public university translation program. These students, many

of whom are bilingual or in the process of becoming bilingual, present a unique opportunity to examine AI's role in enhancing pragmatic competence, particularly within the context of translation, which often requires a nuanced understanding of both linguistic structures and cultural norms. By focusing on this specific group, the study aims to provide insights into how AI tools can be used effectively in advanced language education to address pragmatic challenges.

Moreover, the research aligns with the increasing emphasis on leveraging technology to enhance second language acquisition (SLA), particularly as globalization and digital tools make access to language learning more widespread (Lai & Li, 2021; Li & Lan, 2022). AI-based tools, such as chatbots, interactive language games, and translation software, are gradually becoming integral to SLA programs, offering learners personalized, real-time opportunities for improvement that were once only available through direct human instruction. However, as promising as these technologies are, they are not without their limitations, especially in dealing with the complexities of pragmatics. Thus, understanding the potential and challenges of AI in pragmatics and error analysis is crucial for the future development of these tools in language education.

This study, therefore, aims to evaluate the effectiveness of AI in fostering pragmatic competence in bilingual learners and to propose directions for future research that can further enhance the effectiveness of AI tools in language learning. By focusing on practical applications, this research aims to provide concrete insights into how AI can be utilized in combination with traditional teaching methods to bridge the gap between language proficiency and cultural competence, empowering learners to navigate bilingual communication with greater confidence and cultural sensitivity.

2. THEORETICAL REVIEW

2.1. PRAGMATIC COMPETENCE

Pragmatic competence is essential for effective communication, allowing individuals to adapt their language to suit different social contexts,

maintain politeness, and convey meaning in ways that align with social expectations. It encompasses various speech acts, such as requests, apologies, and offers, as well as politeness strategies that determine how direct or indirect language should be in different situations (Bardovi-Harlig, 2010; Leech & Svartvik, 2013). Pragmatic competence also involves an understanding of conversational implicature, register, and cultural norms that dictate appropriate language use in different settings.

For bilingual learners, developing pragmatic competence can be particularly challenging due to the need to balance two distinct linguistic and cultural systems. A common issue faced by bilingual individuals is pragmatic transfer, where norms and practices from their first language (L1) interfere with communication in the second language (L2). This can manifest in various ways, including using inappropriate politeness strategies, making requests that are too direct, or failing to recognize the subtleties of indirect language use (Kramsch, 2021). For example, in some cultures, making direct requests such as “Give me the report now” may be seen as rude or impolite, while in other cultures, this might be acceptable. Similarly, bilinguals might struggle with greetings, apologies, or refusals if they apply the norms from their first language too rigidly in their second language (Ellis, 2017).

Pragmatic transfer can cause communication breakdowns and hinder effective cross-cultural interaction, particularly in professional, academic, or social settings where nuanced communication is essential. For instance, in business negotiations or cross-cultural teamwork, misapplication of politeness strategies can lead to misunderstandings, damaging relationships and opportunities. These challenges are especially relevant in bilingual and multilingual contexts, where individuals must navigate between competing linguistic and cultural expectations (House, 1996). Thus, fostering pragmatic competence in bilingual learners is essential not only for language proficiency but also for the development of social and cultural fluency in both L1 and L2 contexts.

2.2. INSTRUCTIONAL METHODS AND THEIR LIMITATIONS

Traditionally, the development of pragmatic competence has been approached through explicit instruction, corrective feedback, and

exposure to authentic language use in context (VanPatten & Benati, 2015; Nassaji, 2016). Explicit teaching may involve direct instruction on specific pragmatic rules, such as how to make polite requests or apologies, while corrective feedback typically focuses on highlighting errors in learners' use of pragmatic forms and providing corrections (Macías Borrego, 2024). Although these methods have proven effective in raising learners' awareness of pragmatics, they often fail to provide the immediacy and personalization needed for full development of pragmatic competence (Li & Lan, 2022). For example, traditional classroom settings may not offer enough opportunities for learners to practice using pragmatics in real-time or to receive tailored feedback that addresses their individual needs and errors.

Additionally, explicit teaching and feedback are generally limited to interactions with teachers or peers, meaning learners may not have access to continuous or spontaneous feedback. This delay in feedback reduces opportunities for learners to adjust their language use immediately and reinforce their understanding of cultural norms. Furthermore, due to the dynamic nature of pragmatic language use, traditional methods often fail to fully capture the variety of social contexts in which language is used, leading to incomplete or inauthentic learning experiences. As a result, traditional approaches may not fully prepare bilingual learners to navigate the complexities of real-world, intercultural communication, where context, tone, and non-verbal cues play critical roles in meaning-making.

2.3. AI AS A TOOL FOR DEVELOPING PRAGMATIC COMPETENCE

In recent years, the integration of Artificial Intelligence (AI) into language education has emerged as a promising solution to these challenges. AI-driven tools, such as chatbots, immersive language learning platforms, and speech recognition systems, have the potential to simulate real-world interactions and provide learners with context-specific feedback (Chen, Zou, & Xie, 2023). These tools can assess a learner's speech or writing and offer suggestions for improving pragmatic use, such as adjusting the tone or formality of a request or altering a phrase to make it culturally appropriate. For example, an AI system could recommend

changing a direct request like “I need the document by tomorrow” into a more polite and culturally sensitive version such as “Could you please provide the document by tomorrow?” while explaining the cultural rationale behind the suggestion. Such personalized feedback allows learners to adjust their language use in real-time, offering an advantage over traditional feedback methods that often lack immediacy.

AI systems can also be adapted to the unique needs of bilingual learners, providing feedback that is sensitive to both the linguistic and cultural norms of each language. By incorporating elements of both L1 and L2 cultures, AI tools enable learners to develop more culturally aware communication skills and to better navigate the nuances of both languages. In addition, AI can facilitate language practice outside of classroom settings, allowing learners to engage in interactive, context-based scenarios at their own pace (Lai & Li, 2021). For example, AI-powered chatbots or virtual environments can immerse learners in simulated conversations with native speakers, offering a safe space to practice their pragmatic skills without the pressure of real-world interactions.

Furthermore, AI tools can be programmed to continuously learn and improve through user interaction, allowing them to better tailor feedback to the learner's evolving needs. This adaptive learning process holds significant promise for enhancing pragmatic competence, as it ensures that learners receive feedback that is relevant to their current level of understanding and progress. As AI systems become more sophisticated, they will be better able to simulate complex social situations and provide more accurate, culturally appropriate guidance, making them invaluable tools for bilingual education.

2.4. LIMITATIONS OF AI IN PRAGMATICS: NUANCED LANGUAGE USE

Despite the significant potential of AI in language learning, there are notable limitations in its ability to handle nuanced aspects of pragmatics, such as humor, metaphor, and indirect language use. These elements of language are deeply rooted in culture and context, and their meanings can vary significantly across different societies and languages (Hu et al., 2022; Dai & Zhao, 2022). Humor, for example, often involves wordplay, irony, or cultural references that may be difficult

for AI systems to recognize and interpret accurately. A sarcastic comment or a joke that relies on local cultural knowledge might be misunderstood by an AI tool, leading to inappropriate or confusing feedback. Similarly, metaphors—often central to creative expression and figurative language—can be challenging for AI models to decode, especially when they do not have access to the rich cultural and contextual knowledge necessary to make sense of them (Van Dijk, 2008).

These challenges arise from the inherent cultural variability in pragmatic language use, which AI systems, despite their advanced algorithms and vast datasets, may not always be able to account for fully. Training AI on diverse linguistic and cultural datasets is critical to improving its ability to handle these complex pragmatic aspects, yet biases in training data, stemming from dominant linguistic norms or limited cultural representations, can undermine its effectiveness (Dai & Zhao, 2022). For example, an AI system trained predominantly on English-language data may struggle to interpret pragmatic behaviors accurately in non-Western or multilingual contexts, where indirectness and formality may play more significant roles in communication.

To address these limitations, interdisciplinary collaboration is needed to refine AI models and ensure they are equipped to handle the wide range of pragmatic behaviors encountered in bilingual communication (Van Dijk, 2008). By incorporating insights from linguistics, cognitive science, and cultural studies, AI systems can be developed to better understand the subtle, context-dependent nature of pragmatics and offer more accurate, culturally sensitive feedback to learners.

2.5. FUTURE OF AI AND PRAGMATICS INTEGRATION

The integration of AI into pragmatic error analysis represents a significant opportunity to enhance the development of pragmatic competence among bilingual learners. AI-driven tools offer the potential to provide real-time, personalized feedback that helps learners adjust their language use in both L1 and L2 contexts, fostering greater cultural sensitivity and more effective communication. However, challenges remain, particularly in addressing the nuanced aspects of pragmatics, such as humor and metaphor, which require a deep understanding of cultural

context and social norms. To overcome these challenges, interdisciplinary research and collaboration are essential, enabling the development of AI systems that can handle the complexities of pragmatic language use across diverse cultural and linguistic settings. Through continued innovation and refinement, AI has the potential to significantly improve the teaching and learning of pragmatics in bilingual education.

3. METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS AND DATA COLLECTION

This study focused on bilingual students enrolled in a public university translation program. These learners, navigating dual linguistic systems, often face unique challenges in achieving pragmatic competence (Dörnyei & Ushioda, 2020). Participants submitted 250-word opinion essays on various topics, creating a dataset for analysis. To collect data for the analysis, two corpora were constructed:

- Corpus 1: Comprised 70 writing samples divided into two groups—one receiving AI-based feedback and the other traditional teacher corrections.
- Corpus 2: Used to compare AI-based proofreading with traditional feedback.

3.2. DATA ANALYSIS

A mixed-methods approach grounded in Corpus Linguistics methodology was employed (Granger, 2018; McEnery & Hardie, 2012). Quantitative analysis focused on error frequency, while qualitative analysis examined the nature of errors corrected by AI and traditional methods. The study also assessed participants' perceptions of AI as an alternative to traditional feedback (Swales & Feak, 2012; Liu & Wang, 2022).

3.3. TOOLS AND ANALYSIS MATERIALS

In this study we used a generative Pre-trained Transformer (GPT) chatbot specifically trained to check the given texts, check for errors,

classify the errors found and label each correction based on pragmatic parameters using the categories below:

- Cultural Sensitivity: Mark any changes that enhance respect for diverse cultures by avoiding stereotypes, biases, or offensive language.
- Contextual Relevance: Adjust any content that may be inappropriate or unclear for different cultural settings.
- Tone and Formality: Modify the tone to better match cultural expectations (e.g., adjusting formality levels for different cultural norms).
- Cultural Representation: Identify any areas where the content reflects an imbalance or misrepresentation of certain cultures.
- Inclusivity: Highlight changes that promote inclusivity and avoid marginalizing any group.

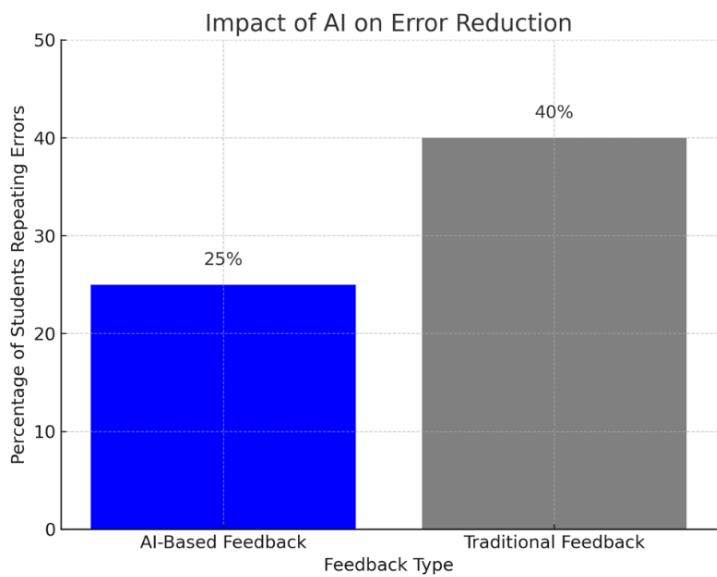
4. RESULTS

The findings of this study provide a detailed comparison between AI-based feedback and traditional teacher feedback in improving bilingual learners' pragmatic competence. The analysis covers error reduction rates, the refinement of politeness strategies, the types of errors corrected, and student perceptions of AI tools. Visual data representations and explanations are provided to enhance clarity and understanding.

Firstly, the most significant finding is the possibility that AI tools offer in Error Reduction: Only 25% of students repeated errors after receiving AI-based feedback, compared to 40% with traditional teacher feedback. This aligns with findings from previous studies on AI's role in reducing repeated errors (Heift & Schulze, 2007; Lee & Rossetti, 2020). The following graph (Graph 1) illustrates that only 25% of students repeated errors after receiving AI-based feedback, compared to 40% of students who received traditional feedback. This suggests that AI tools are more effective in helping learners internalize corrections, likely due

to their immediate and interactive nature. By addressing errors in real-time, AI feedback fosters more durable improvements in language use.

GRAPH 1. Error reduction in AI-Based environments



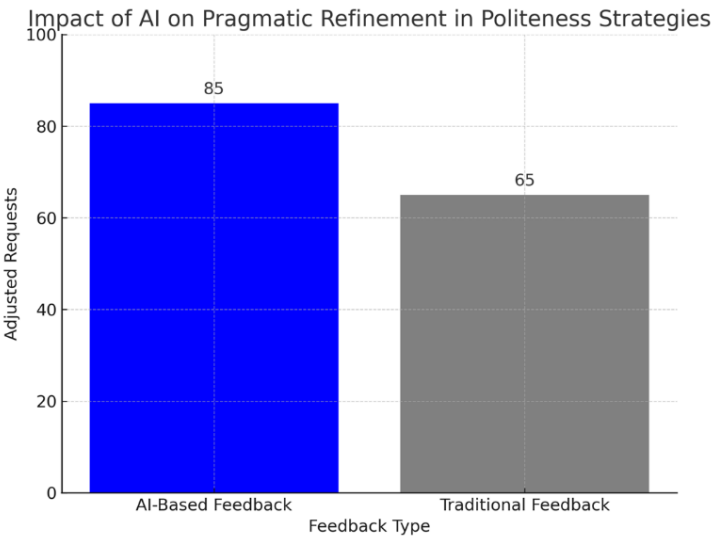
In this category of analysis, general error analysis, AI tool demonstrate to be an effective source of error correction as these tools effectively reduce repeated errors by providing immediate and interactive feedback on common language mistakes. For instance, they correct grammar errors such as *"She go to school every day,"* suggesting *"She goes to school every day"* while explaining subject-verb agreement. Similarly, AI detects spelling mistakes like *"I recieved your email yesterday"* and reinforces correct patterns, helping learners remember rules such as "i before e except after c." Punctuation errors, such as *"Lets eat grandma!"* are quickly corrected to *"Let's eat, Grandma!"* with an explanation of comma usage. Moreover, AI tools address word choice issues, replacing incorrect phrases like *"I did a mistake"* with *"I made a mistake,"* and improving sentence structure by suggesting corrections like *"Yesterday I go to the park and see a dog"* to *"Yesterday, I went to the park and saw a dog."* Additionally, AI speech tools enhance

pronunciation by identifying mispronunciations, such as confusing "thought" with "taught," and providing instant audio corrections. This real-time feedback allows students to internalize corrections more effectively than traditional teacher feedback, ultimately reducing repeated errors and improving language accuracy.

Significantly, another finding underlines the impact of these technologies on Pragmatic Refinement: AI tools effectively adjusted inappropriate phrases and provided explanations, enhancing learners' cultural sensitivity (Li & Lan, 2022; Nassaji, 2016). This seems to be one of the critical areas of pragmatic competence examined was learners' use of politeness strategies in their writing. The study compared the frequency of adjusted requests—instances where learners revised their phrasing to be more culturally appropriate—across both feedback groups. The following graph (Graph 2) reveal that students receiving AI-based feedback made more adjustments to politeness strategies, with 85 out of 100 requests revised to culturally appropriate forms. This contrasts with the 65 adjusted requests observed in the traditional feedback group. For example, phrases such as "I need the document by tomorrow" were rephrased to "Could you please provide the document by tomorrow?" with AI providing explanations for these changes. In this regard, AI tools play a crucial role in refining pragmatic competence by helping learners adjust their language to be more polite, professional, and culturally appropriate. For instance, direct requests like "*I need the document by tomorrow*" are rephrased as "*Could you please provide the document by tomorrow?*" to enhance politeness. Similarly, AI softens imperative commands such as "*Send me the report now*" into "*Would you mind sending me the report now?*" by introducing modal verbs. In formal writing, AI ensures professionalism by transforming informal phrases like "*Hey, I want to ask about the meeting time*" into "*Dear [Recipient], I would like to inquire about the meeting time.*" Moreover, it refines apologies, replacing "*Sorry for the mistake*" with "*I sincerely apologize for the mistake and appreciate your understanding,*" promoting a more considerate tone. AI also helps learners phrase suggestions diplomatically, adjusting "*You should rewrite this section because it's unclear*" to "*It might be helpful to revise this section for clarity.*" Additionally, it enhances

cultural sensitivity by modifying potentially offensive compliments, such as “*You are really good for a non-native speaker!*” into “*Your language skills are impressive!*” By providing real-time feedback and explanations for these refinements, AI empowers learners to develop a more nuanced and contextually appropriate communication style. Thus, it seems that we could state that the ability of AI tools to highlight pragmatic issues and offer cultural rationale empowers learners to refine their language use in contextually sensitive ways.

GRAPH 2. *Impact of AI on pragmatic competence refinement*

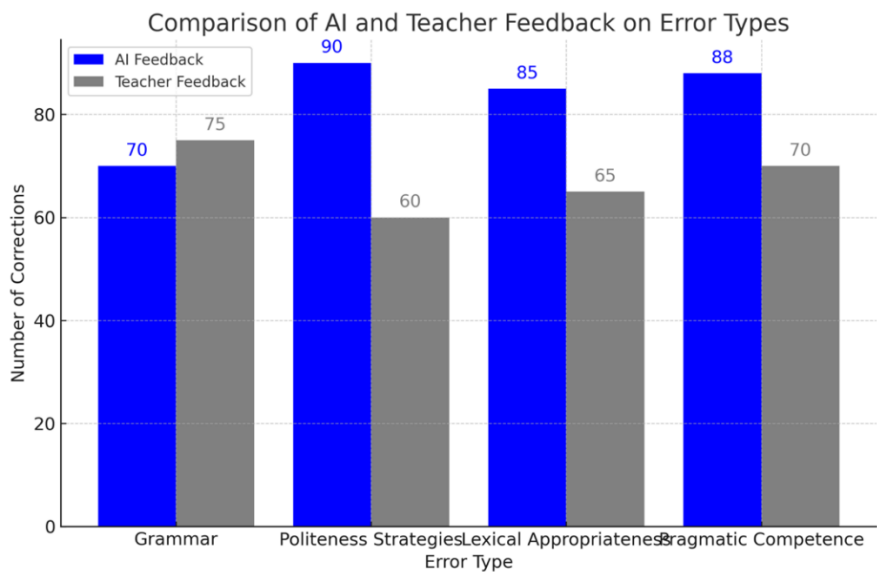


Another significant finding is the possibility to label errors. By applying the methodological approach outlined in this study, a comparative analysis of error types corrected by AI and traditional feedback methods revealed complementary strengths. Errors were categorized into grammar, politeness strategies, lexical appropriateness, and pragmatic competence (broader aspects) as shown in graph 3 below. The bar graph shows that AI tools corrected more errors related to politeness strategies, lexical appropriateness, and pragmatic competence. However, teachers slightly outperformed AI in addressing grammatical errors,

which often require nuanced judgment. These results suggest that AI is particularly effective in areas requiring consistent, context-sensitive adjustments, while teacher feedback remains essential for more complex syntactic issues.

In this matter, it could be argued that AI tools demonstrate significant potential in labeling and categorizing errors, offering complementary strengths alongside traditional feedback methods. A comparative analysis revealed that AI excelled in correcting errors related to politeness strategies, lexical appropriateness, and broader aspects of pragmatic competence. For instance, AI effectively refined direct requests like *“I need the document by tomorrow”* into *“Could you please provide the document by tomorrow?”* while also improving lexical choices, changing *“big opportunity”* to *“great opportunity”* for more natural phrasing. Additionally, AI adjusted pragmatic nuances, such as replacing *“You should rewrite this section because it’s unclear”* with *“It might be helpful to revise this section for clarity.”* Similarly, AI corrected culturally inappropriate expressions, transforming *“Your idea is bad”* into *“I see your point, but perhaps we could explore an alternative approach.”* In cases of informal tone, AI reworded *“Hey, what’s up with my order?”* into *“Hello, could you please provide an update on my order?”* to maintain professionalism. However, traditional teacher feedback slightly outperformed AI in addressing grammatical errors, which often require deeper syntactic understanding and nuanced judgment. Teachers provided more precise corrections for complex issues like tense consistency in *“Yesterday I go to the park”* versus *“Yesterday, I went to the park,”* as well as subject-verb agreement errors such as *“She have a car”* corrected to *“She has a car.”* Additionally, teachers were better at identifying subtle errors, such as misplaced modifiers in *“She almost drove her kids to school every day”* versus *“She drove her kids to school almost every day.”* These findings highlight AI’s strength in context-sensitive refinements, while human feedback remains crucial for intricate grammatical structures, suggesting a balanced integration of both approaches for optimal learning outcomes.

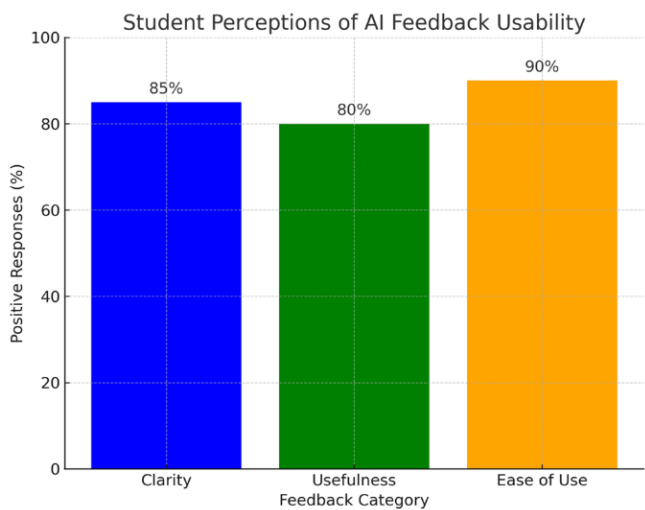
GRAPH 3. *Error comparison per error corrective environment*



Ultimately, to evaluate the usability and perceived effectiveness of AI tools, students were surveyed about their experiences. Feedback categories included clarity, usefulness, and ease of use. The following graph (Graph 4) indicates overwhelmingly positive responses from students. Most learners found AI feedback clear (85%), useful for improving their writing (80%), and easy to use (90%). These findings reflect the practicality and user-friendliness of AI-based tools in educational contexts.

However, another significant finding is that there are some limitations that need to be pointed out: AI struggled with nuanced pragmatic elements, such as humor and metaphor, underscoring the need for further research (Hu et al., 2022; Dai & Zhao, 2022). Despite the clear advantages of AI in enhancing pragmatic competence, the study revealed certain limitations, particularly in addressing nuanced and context-sensitive aspects of language such as humor and metaphor. These elements are deeply embedded in cultural, social, and situational contexts, making them challenging for AI tools to interpret and correct accurately.

GRAPH 4. *Students survey*



These limitations highlight the importance of using AI as a complementary tool rather than a standalone solution in language learning. While AI can efficiently address systematic and rule-based aspects of language, human expertise remains essential for navigating the complexities of nuanced and context-sensitive communication. Thus, it seems clear that AI tools struggle with nuanced pragmatic elements such as humor and metaphor, which require deep cultural and contextual understanding. When a learner writes, *“This project is a piece of cake,”* AI misinterprets the phrase literally and suggests rewording it to *“This project is easy”* without recognizing the idiomatic use of metaphor. In cases of humor, AI fails to grasp the intended playfulness; for instance, if a student writes, *“Looks like I really nailed that exam... to the floor,”* AI incorrectly flags it as a contradiction rather than understanding the sarcastic tone. Culturally specific humor, such as *“Well, that meeting was as fun as watching paint dry,”* is often misinterpreted as a literal statement rather than a dry, humorous remark. Additionally, AI struggles with figurative language, revising *“She has a heart of gold”* into a more literal phrase that loses its metaphorical meaning. These challenges highlight AI’s limitations in addressing complex, context-sensitive aspects of communication. While AI

efficiently corrects structural and rule-based errors, human expertise remains essential for refining nuanced language use. AI serves as a valuable tool but cannot replace the depth of understanding provided by human judgment in language learning.

5. CONCLUSION

The integration of Artificial Intelligence (AI) into pragmatic error analysis represents a significant paradigm shift in bilingual education. Traditionally, pragmatic competence, the ability to use language appropriately in varying social and cultural contexts, has been an area where learners face significant challenges, especially in bilingual environments. Recent advancements in AI, however, offer substantial potential to address these challenges by providing immediate, personalized feedback on language use, thus helping learners refine their pragmatic skills more efficiently (Chun, 2016; Warschauer, 2021).

AI tools, particularly those designed for language learning, offer learners a highly interactive and tailored experience, delivering feedback based on their unique errors and performance. These tools help reduce the reliance on traditional, time-consuming methods of error correction, enabling students to work independently and at their own pace. The ability to engage in real-time correction allows learners to identify and address pragmatic mistakes promptly, reinforcing learning and improving long-term retention (Vesselinov & Grego, 2016; Lee, 2017; Macías Borrego, 2024). Moreover, AI-powered systems can be adapted to different learning levels and cultural contexts, providing more contextually relevant feedback that enhances the acquisition of pragmatic competence (Warschauer, 2021).

However, despite the promising capabilities of AI in this domain, there are notable limitations in its handling of nuanced aspects of pragmatics, such as humor, sarcasm, metaphor, and culturally specific politeness strategies (Hu et al., 2022). These are inherently complex, requiring deep understanding of socio-cultural context, which AI systems, currently, may struggle to fully grasp. For instance, the interpretation of a metaphor or the identification of a sarcastic remark often relies on not

just language but also contextual knowledge and shared experiences, which AI lacks (Kasper & Rose, 2002). These gaps underscore the need for interdisciplinary research that draws from linguistics, cognitive science, and computer science to enhance AI's capacity to navigate these intricacies of language use.

Interdisciplinary collaboration is crucial to advancing AI's capabilities in pragmatic error analysis. Linguistics provides the theoretical framework necessary to understand the complexities of pragmatic behaviors, while cognitive science offers insights into how learners process and internalize language. Computer science, particularly in the development of machine learning algorithms, plays a pivotal role in enabling AI to handle these theoretical and cognitive challenges (Van Dijk, 2008). By combining these disciplines, AI systems can be developed to better address the cultural variability and context-specific needs of bilingual learners, offering more accurate and culturally sensitive feedback.

One of the key challenges in AI-based language learning systems is the cultural and linguistic diversity of learners. Pragmatic competence is often tied to a deep understanding of cultural norms and social conventions, which can vary dramatically across different regions, languages, and contexts. For example, a request in one language may be perceived as too direct, while in another, it may be seen as appropriately polite. Without considering these contextual variations, AI systems risk providing feedback that may not be suitable for all learners, potentially leading to confusion or ineffective learning (Kasper & Rose, 2002; Kramsch, 2021). Therefore, the development of AI tools must go beyond linguistic correctness and incorporate a cultural lens to foster truly competent bilingual communicators (Macías Borrego, 2025).

Furthermore, AI's current limitations highlight the importance of incorporating human expertise alongside technology. While AI systems can provide useful and consistent feedback on routine errors, human instructors can offer the nuanced guidance required to understand and address complex pragmatic issues, such as metaphorical language or the use of humor. This combination of human and machine expertise aligns with the notion of "human-centered AI" in education, where AI is seen

as a tool to complement, rather than replace, traditional teaching methods (Bardovi-Harlig, 2010; Li & Lan, 2022).

Integrating AI into pragmatic error analysis is not only an innovative approach to language education, but it also aligns with broader efforts to democratize access to high-quality language instruction. AI-based language learning tools can make pragmatic competence training more accessible, particularly in settings where qualified language instructors may be in short supply. Through AI, learners can gain access to personalized, high-quality feedback that can enhance their language skills, regardless of geographical location or socio-economic status (Ellis, 2017). This could be especially valuable in the context of global communication, where understanding and navigating cultural differences has become increasingly important.

In a globalized world, fostering culturally aware communication skills is crucial. The integration of AI into language learning can contribute significantly to this goal, enabling learners to engage in more culturally appropriate and context-sensitive communication. By incorporating cultural norms into language learning systems, AI tools can support the development of culturally competent speakers who are able to navigate bilingual communication with greater ease and confidence (Kramsch, 2021). This is particularly important for bilingual learners, who must continually reconcile the cultural and linguistic norms of two distinct systems. AI offers an effective means of providing real-time, context-sensitive guidance to support this complex learning process.

In conclusion, integrating AI into pragmatic error analysis offers exciting possibilities for refining bilingual learners' pragmatic competence. While AI-based feedback provides significant benefits, particularly in terms of immediacy and personalization, it is not without its limitations, especially in handling the more nuanced aspects of pragmatics. The need for interdisciplinary collaboration is clear: by combining insights from linguistics, cognitive science, and computer science, future AI systems can become more adept at addressing the cultural and contextual nuances that are integral to pragmatic competence.

Looking forward, further research is necessary to refine AI tools and improve their ability to handle complex pragmatic behaviors. Expanding training datasets, developing more sophisticated algorithms, and incorporating cultural diversity will be essential steps in enhancing the effectiveness of AI in bilingual education. By fostering interdisciplinary collaboration and ensuring AI's integration with human expertise, we can develop richer, more inclusive models of language learning that empower learners to engage in culturally aware and context-sensitive communication.

6. REFERENCES

- Bardovi-Harlig, K. (2010). *Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design*. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 219–259). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110214444.2.219>
- Chen, X., Zou, D., & Xie, H. (2023). *Artificial Intelligence in Language Education: A Review of Current Applications and Future Trends*. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(1), 15–29. <http://dx.doi.org/10.46793/TIE22.223K>
- Chun, D. M. (2016). *The role of technology in teaching and learning pragmatics: Where are we and where do we go from here?* *Language Learning & Technology*, 20(2), 69–82. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2016/chun.pdf>
- Chun, D. M. (2016). *The role of technology in teaching and researching speaking*. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 487–500). London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003203261>
- Cohen, A. D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099931>
- Dai, H. & Zhao, T. (2022). Intelligent Analysis Strategy of Pragmatic Failure in Cross-Cultural Communication Based on Convolution Neural Network. *Mobile Information Systems*(3), pp. 1 – 9. <http://dx.doi.org/10.1155/2022/7803959>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2020). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Ellis, R. (2017). *Oral corrective feedback in L2 classrooms: What we know so far*. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 3–18). New York: Routledge.

- Ellis, R. (2017). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Routledge.
- Granger, S. (2018). *From phraseology to pedagogy: Challenges and opportunities in the use of learner corpora for SLA research and language teaching*. *Language Teaching*, 51(1), 111–125. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110257014.123>
- Heift, T., & Schulze, M. (2007). *Errors and intelligence in computer-assisted language learning: Parsers and pedagogues*. New York: Routledge.
- House, J. (1996). *Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness*. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 225–252. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014893>
- Hu, W., Li, X., & Wang, Y. (2022). *Understanding cultural differences in humor: A review and future directions*. *International Journal of Intercultural Relations*, 86, 1–10. <https://doi.org/10.1075/babel?locatt=mode:legacy>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- Kramsch, C. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.24917/20831765.17.21>
- Lai, C., & Li, G. (2021). *Technology and task-based language teaching: A systematic review and meta-analysis*. *Language Learning & Technology*, 25(2), 1–25. <http://dx.doi.org/10.11139/cj.28.2.498-521>
- Lee, J. (2017). *Technology-mediated feedback in second language writing: The case of automated corrective feedback*. *ReCALL*, 29(1), 5–25.
- Lee, J., & Rossetti, P. (2020). *The effectiveness of AI-based feedback in second language writing: A meta-analysis*. *Language Learning & Technology*, 24(1), 1–22. <https://hdl.handle.net/10125/73575>
- Leech, G., & Svartvik, J. (2013). *A communicative grammar of English* (3rd ed.). London: Routledge.
- Li, P. & Lan, Y-J. (2022). Digital Language Learning (DLL): Insights from Behavior, Cognition, and the Brain. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 361–378. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000353>
- Liu, Q., & Wang, T. (2022). *Artificial intelligence in language education: Learner perceptions and instructional implications*. *Educational Technology Research and Development*, 70(4), 987–1005.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511981395>

- Macías Borrego, M. "Error Corrective Treatment in Spanish L1 ESL Learners: Suggesting an Empirical Method". *ES Review. Spanish Journal of English Studies*, no. 45, Oct. 2024, pp. 269-95, doi:10.24197/ersjes.45.2024.269-295.
- Nassaji, H. (2016). *Research timeline: Corrective feedback in second language teaching and learning. Language Teaching*, 49(1), 35–72. <https://doi.org/10.24197/ersjes.45.2024.269-295>
- Nassaji, H. (2016). *The role and importance of lower-level processes in second language reading. Language Teaching*, 49(1), 67–80. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444813000396>
- Schmidt, R. W. (1990). *The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). University of Michigan Press. <https://eli.johogo.com/Class/AWFGS.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511481499>
- VanPatten, B., & Benati, A. (2015). *Key terms in second language acquisition* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Warschauer, M. (2021). *Technology and language learning: An overview. Language Teaching*, 54(1), 1–20. https://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/computers_and_language_learning_-_an_overview.pdf
- Warschauer, M. (2021). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

APRENDIZAJE BASADO EN EL SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES: DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES

MANUEL MACÍAS BORREGO
Universidad Rey Juan Carlos

CARMEN GÓMEZ GALISTEO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación de traductores se ha enfrentado al reto de adaptarse a un entorno profesional cada vez más dinámico, exigente e interconectado. La expansión de la globalización, el crecimiento de los flujos migratorios, la digitalización de los servicios lingüísticos y el auge de las tecnologías de la información han transformado profundamente la práctica de la traducción y, por ende, las expectativas que recaen sobre quienes se preparan para ejercerla (EMT, 2017; O'Hagan, 2016). En este contexto, las instituciones educativas han comenzado a replantearse los enfoques pedagógicos tradicionales, reconociendo la necesidad de preparar a los estudiantes no solo como técnicos lingüísticos, sino como profesionales capaces de navegar las complejidades éticas, sociales y culturales de su labor.

En respuesta a estas exigencias, el Aprendizaje Basado en el Servicio (ABS) ha emergido como una metodología pedagógica innovadora que ofrece una oportunidad única para integrar el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes mediante su vinculación con proyectos reales que tienen un impacto social concreto (Bringle & Hatcher, 2002; Furco, 1996).

El ABS se fundamenta en la idea de que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes aplican sus conocimientos en contextos auténticos y socialmente relevantes, lo cual no solo refuerza sus competencias técnicas, sino que también promueve valores como la responsabilidad social, la empatía intercultural y el compromiso ético (Eyler & Giles, 1999; Jacoby, 2015).

En el campo de los estudios de traducción, la incorporación del ABS ha sido aún incipiente, aunque progresivamente reconocida por su potencial transformador (González Davies, 2022; Kiraly, 2012). La traducción, entendida no solo como una actividad lingüística sino como un acto de mediación cultural y social, se beneficia enormemente de escenarios donde los estudiantes deben interactuar con textos reales, audiencias específicas y contextos diversos. En este sentido, el ABS permite replicar condiciones cercanas a la realidad profesional, a la vez que introduce una dimensión ética que a menudo está ausente en los entornos puramente académicos (Kelly, 2005; Pym, 2010).

El presente estudio se inscribe en esta línea emergente de investigación y tiene como objetivo principal evaluar los beneficios del ABS en la formación en lengua inglesa en los estudios de Traducción e Interpretación. Más específicamente, se propone:

1. Investigar cómo el ABS contribuye al desarrollo de habilidades profesionales esenciales para el ejercicio de la traducción;
2. Analizar en qué medida esta metodología favorece la adquisición de competencias interculturales;
3. Identificar los desafíos y oportunidades que implica la integración del ABS en programas académicos de traducción.

Para abordar estos objetivos, se adoptó un enfoque de métodos mixtos centrado en el estudio de caso de 35 estudiantes de traducción inscritos en un curso de lengua inglesa con orientación en Aprendizaje Basado en el Servicio. En el marco de este curso, los estudiantes realizaron traducciones auténticas de materiales destinados a organizaciones sin fines de lucro, proyectos comunitarios y entidades gubernamentales, lo que les permitió aplicar sus conocimientos en situaciones reales con

impacto tangible. La metodología combinó instrumentos cualitativos y cuantitativos, incluyendo encuestas estructuradas, entrevistas a estudiantes e instructores, análisis textual de las traducciones producidas y revisión de la retroalimentación proporcionada por los clientes.

Los resultados obtenidos muestran que el ABS tiene un efecto positivo significativo en la formación de los estudiantes de traducción. Entre los hallazgos más destacados se encuentra que el 85% de los estudiantes mejoró su precisión terminológica, el 78% desarrolló una comprensión más profunda de las necesidades culturales de su público objetivo, y el 82% fue capaz de adaptar sus traducciones a contextos comunicativos diversos. Asimismo, más del 85% de los participantes reportó haber adquirido una visión más realista de las demandas de la profesión, incluyendo la gestión de encargos, la interacción con clientes y el abordaje de dilemas éticos.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que han resaltado el valor del ABS para promover aprendizajes profundos y duraderos, particularmente en campos que exigen una fuerte articulación entre teoría y práctica (Ash & Clayton, 2009; Giles & Eyler, 1994). En el ámbito de la traducción, este tipo de formación situada permite a los estudiantes confrontar los desafíos del mundo real, desarrollar autonomía profesional y consolidar una identidad traductora crítica y reflexiva (Kiraly, 2000; Colina & Angelelli, 2017).

No obstante, la implementación del ABS también presentó retos. Alrededor del 30% de los estudiantes manifestó dificultades al enfrentarse con textos ambiguos o incompletos, lo que afectó la calidad de sus traducciones. Los instructores, por su parte, subrayaron la necesidad de ofrecer una guía más estructurada en aspectos como la gestión de relaciones con los clientes y el cumplimiento de estándares profesionales. Estas observaciones sugieren que, aunque el ABS ofrece un entorno de aprendizaje altamente enriquecedor, su efectividad depende de una cuidadosa planificación pedagógica, así como de una integración curricular coherente y sostenida (Gouadec, 2007; Hurtado Albir, 2015).

En suma, el estudio contribuye a la comprensión de cómo las metodologías experienciales como el ABS pueden transformar la formación de

traductores al situar al estudiante en el centro de un proceso educativo activo, contextualizado y orientado al bien común. La incorporación de prácticas pedagógicas centradas en el servicio y la reflexión crítica puede constituir un factor clave para responder a las exigencias cambiantes del mercado de la traducción y, al mismo tiempo, formar profesionales comprometidos con la diversidad, la equidad y la justicia lingüística.

La estructura del presente artículo se organiza de la siguiente manera: en la siguiente sección se revisa la literatura relevante sobre la integración del ABS en la educación superior y su aplicación en los estudios de traducción; luego se describe la metodología empleada para llevar a cabo la investigación; posteriormente se presentan y analizan los resultados obtenidos; y finalmente, se discuten las implicaciones de los hallazgos, seguidas de las conclusiones y recomendaciones para la práctica educativa y la investigación futura.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL SERVICIO (ABS)

El Aprendizaje Basado en el Servicio (ABS) es una metodología pedagógica que combina objetivos académicos con el servicio comunitario, promoviendo una experiencia de aprendizaje significativa y socialmente comprometida. Esta aproximación se fundamenta en teorías del aprendizaje experiencial, como la propuesta por Kolb (1984), que enfatiza la importancia de la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización abstracta y la experimentación activa en el proceso de aprendizaje.

Furco (1996) distingue el ABS de otras formas de aprendizaje experiencial, como el voluntariado o las prácticas profesionales, al resaltar su enfoque equilibrado entre el aprendizaje académico y el servicio comunitario. Además, la UNESCO reconoce el ABS como una pedagogía poderosa para fomentar la cooperación, la solidaridad y la transformación social en la educación (UNESCO, 2021).

La implementación efectiva del ABS requiere una planificación cuidadosa que integre los objetivos de aprendizaje con las necesidades de la

comunidad, promoviendo la reflexión crítica y el compromiso cívico de los estudiantes (García & Tran-Parsons, 2017).

2.2. APLICACIÓN DEL ABS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

En el ámbito de la formación de traductores, el ABS se ha utilizado para proporcionar experiencias prácticas que conectan el aprendizaje académico con contextos reales de traducción. Esta metodología permite a los estudiantes aplicar sus habilidades lingüísticas y culturales en proyectos que benefician a comunidades locales o internacionales (Salgado-Robles, 2019).

Investigaciones han demostrado que el ABS en programas de traducción mejora la competencia traductora de los estudiantes, al exponerlos a textos auténticos y a las complejidades de la comunicación intercultural (Lesch, 2015). Además, el ABS fomenta el desarrollo de habilidades profesionales, como la gestión de proyectos, la comunicación con clientes y la toma de decisiones éticas (Taşkın & Çömlekçi, 2023).

La integración del ABS en la formación de traductores también promueve una educación centrada en el estudiante, donde se valora la autonomía, la reflexión y la responsabilidad social (Li, 2016).

2.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES E INTERCULTURALES

El ABS contribuye significativamente al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de traducción, al brindarles oportunidades para aplicar sus conocimientos en contextos reales y colaborar con diversos actores sociales (Omar & Salih, 2025). Este enfoque práctico permite a los estudiantes enfrentar desafíos del mundo laboral, como la adaptación a diferentes audiencias y la gestión de plazos y expectativas (Anossova et al., 2018).

En cuanto a las competencias interculturales, el ABS expone a los estudiantes a diversas culturas y perspectivas, fomentando la empatía, la sensibilidad cultural y la capacidad de mediación intercultural (Li, 2025). Estas habilidades son esenciales para los traductores, quienes deben interpretar y transmitir significados entre diferentes contextos culturales (De León Sautú, 2013). Por tanto, estudios recientes han

demostrado que los estudiantes que participan en proyectos de ABS desarrollan una mayor conciencia de las dinámicas culturales y sociales, lo que enriquece su práctica traductora y su compromiso con la justicia social (García & Tran-Parsons, 2017).

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación adopta un enfoque de métodos mixtos, combinando datos cuantitativos y cualitativos para evaluar de manera integral el impacto del Aprendizaje Basado en el Servicio (ABS) en la formación de traductores. El diseño mixto permite analizar tanto la percepción de los participantes como los resultados objetivos de sus producciones lingüísticas, brindando una visión holística del fenómeno estudiado (Creswell & Plano Clark, 2018). Se empleó un diseño secuencial explicativo (QUAN→QUAL), donde primero se recogieron y analizaron los datos cuantitativos, seguidos por una fase cualitativa destinada a interpretar en profundidad los resultados numéricos.

3.2. PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 35 estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación, con especialización en lengua inglesa, matriculados en una asignatura optativa de ABS durante el semestre de primavera de 2024. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, dado su enrolamiento en el curso y su participación activa en las actividades de traducción para la comunidad. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes, garantizando los principios éticos de voluntariedad, confidencialidad y anonimato, conforme a las directrices de la American Psychological Association (APA, 2020).

3.3. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El curso, de carácter semestral, incorporó proyectos de traducción reales para organizaciones sin fines de lucro, colectivos sociales y entidades gubernamentales locales. Los estudiantes tradujeron materiales como folletos informativos, páginas web, comunicados de prensa, y

manuales de procedimientos. La selección de los proyectos se realizó en colaboración con las organizaciones receptoras, priorizando aquellos con alto impacto comunitario y diversidad cultural. Cada estudiante trabajó en dos proyectos durante el semestre, lo que permitió un análisis comparativo de su progreso.

El curso incluyó sesiones teóricas sobre traducción profesional, ética, interculturalidad y trabajo con clientes, así como talleres prácticos de retroalimentación grupal. Este entorno formativo responde a modelos pedagógicos centrados en el estudiante y orientados al desarrollo profesional, como recomiendan Kiraly (2000) y González Davies (2004).

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para evaluar el impacto del ABS, se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos, diseñados para capturar dimensiones tanto objetivas como subjetivas del proceso formativo:

1. **Encuestas estructuradas:** Aplicadas al inicio y al final del curso, evaluaron la autopercepción de competencias traductoras, habilidades comunicativas y sensibilidad intercultural mediante escalas Likert. Se incluyeron ítems relacionados con la terminología, adecuación cultural, manejo ético y gestión del tiempo, siguiendo modelos validados por Hurtado Albir (2015).
2. **Entrevistas semiestructuradas:** Se realizaron con una muestra de 12 estudiantes y 2 instructores del curso. Las entrevistas permitieron profundizar en las experiencias personales, percepciones sobre el trabajo comunitario, desafíos enfrentados y aprendizajes significativos. También se exploró la percepción del crecimiento profesional y la responsabilidad social. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas temáticamente.
3. **Análisis textual de las traducciones:** Se evaluaron 70 textos (2 por estudiante), considerando criterios de precisión terminológica, adecuación cultural, cohesión, y convenciones del género textual. Dos evaluadores externos con experiencia profesional en traducción realizaron la evaluación mediante una

rúbrica adaptada del modelo EMT (European Master's in Translation, 2017).

4. **Retroalimentación de clientes externos:** Se recogió mediante formularios con escala de valoración y comentarios abiertos, en los que se solicitó evaluar la claridad, utilidad, adecuación cultural y profesionalismo de las traducciones entregadas.

3.5. PROCEDIMIENTO

El estudio se desarrolló en tres fases:

- **Fase 1 – Diagnóstico inicial:** Durante las dos primeras semanas del curso se aplicaron las encuestas iniciales y se seleccionaron los proyectos de traducción junto con las organizaciones asociadas. Los estudiantes fueron agrupados en equipos de dos o tres personas.
- **Fase 2 – Desarrollo e intervención:** A lo largo de 12 semanas, los estudiantes realizaron los encargos de traducción, asistieron a sesiones de formación y participaron en sesiones de retroalimentación. Los instructores ofrecieron tutorías para guiar el proceso de toma de decisiones traductológicas y la gestión del cliente.
- **Fase 3 – Evaluación y análisis:** Al final del curso se aplicaron nuevamente las encuestas, se llevaron a cabo entrevistas y se recopilaron los textos traducidos y los formularios de evaluación de los clientes. Posteriormente, se procedió al análisis de los datos cuantitativos mediante estadística descriptiva y comparativa (t-student para muestras relacionadas), y al análisis cualitativo de contenido mediante codificación inductiva (Braun & Clarke, 2006).

3.6. CRITERIOS DE CALIDAD Y VALIDEZ

Para garantizar la fiabilidad y validez de los datos, se aplicaron diversas estrategias. En el análisis cuantitativo se comprobó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (>

0.80 en todos los casos). En el análisis cualitativo, se empleó la triangulación de fuentes (entrevistas, productos traducidos y retroalimentación externa) y la codificación por pares para minimizar el sesgo interpretativo. Se aplicaron además criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad recomendados por Lincoln y Guba (1985).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

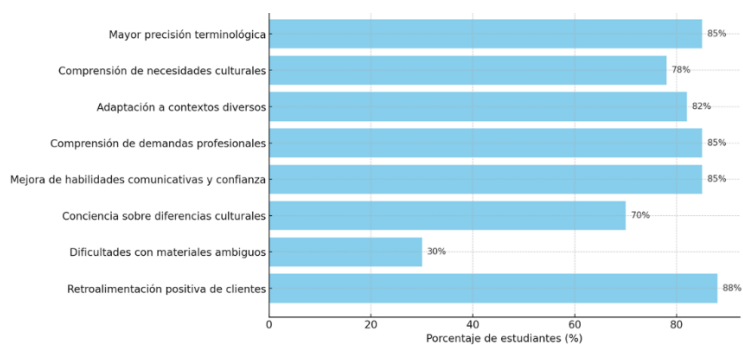
El estudio fue aprobado por el comité ético de la facultad correspondiente. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, su voluntariedad, el tratamiento confidencial de los datos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas. Las organizaciones colaboradoras también consintieron el uso de los materiales traducidos para fines investigativos, previa anonimización de los contenidos.

4. RESULTADOS

La implementación del Aprendizaje Basado en el Servicio (ABS) en la formación de traductores ha generado una gama de efectos positivos en el desarrollo profesional, lingüístico e intercultural de los estudiantes participantes. A continuación se detallan los hallazgos del estudio aplicado a una cohorte de 35 estudiantes de Traducción inscritos en un curso de inglés con enfoque ABS. El análisis se estructura en torno a las competencias desarrolladas, los desafíos enfrentados y la percepción tanto de los estudiantes como de los clientes. El siguiente gráfico ilustra los resultados generales en torno a la inclusión del ABS en la formación de traductores.

Los datos indican que el ABS mejoró significativamente la precisión terminológica de los estudiantes. Un 85% de los participantes (n=30) reportó haber mejorado en la selección adecuada de términos técnicos y especializados, lo que refleja una evolución en el conocimiento lingüístico y el manejo de recursos documentales.

GRÁFICO 1. Resultados generales



Desarrollo de Competencias Profesionales y Lingüísticas

Asimismo, el 82% (n=29) manifestó una mayor capacidad para adaptar sus traducciones a contextos diversos, lo que apunta a una comprensión más holística de los factores pragmáticos y socioculturales que afectan el texto traducido.

Además, un 85% de los estudiantes (n=30) afirmó haber desarrollado una mejor comprensión de las demandas reales de la profesión, incluyendo aspectos como la gestión de plazos, la interacción con clientes, la confidencialidad y la ética profesional.

Competencia	% Estudiantes
Precisión terminológica	85%
Adaptación a contextos diversos	82%
Comprensión de demandas profesionales	85%
Mejora en habilidades comunicativas	85%

El desarrollo de habilidades comunicativas fue otro resultado destacable. La necesidad de interactuar con clientes reales y resolver problemas prácticos en colaboración con compañeros facilitó el incremento de la confianza personal, así como la adquisición de estrategias interpersonales. Esta evolución fue reportada también por el 85% de los participantes.

Conciencia y Competencia Intercultural

Una de las dimensiones más relevantes para el estudio fue la competencia intercultural. Un 78% (n=27) de los estudiantes indicó haber comprendido mejor las necesidades culturales del público destinatario, mientras que el 70% (n=24) señaló que logró identificar cómo las diferencias culturales afectan la redacción, adaptación y recepción de los textos traducidos.

Este resultado es especialmente significativo en el contexto de traducciones realizadas para organizaciones sin fines de lucro y proyectos comunitarios con fuerte carga cultural o sensibilidad temática. Los estudiantes indicaron haber adquirido estrategias para evitar sesgos culturales, estereotipos o interpretaciones erróneas.

Además, los estudiantes mencionaron que esta experiencia les permitió reflexionar sobre su rol como mediadores lingüísticos, capaces de influir en cómo un mensaje es percibido en distintos contextos socioculturales. Estos hallazgos se alinean con estudios previos que destacan el potencial del ABS para formar traductores culturalmente competentes (Hlavac, 2013; House, 2015).

Retroalimentación del Cliente y Calidad de las Traducciones

Un 88% de las traducciones finales entregadas a clientes externos fue evaluada como “muy satisfactoria” en términos de claridad, precisión y adecuación cultural. Esto contrasta con los borradores iniciales, donde se observaron omisiones y errores culturales más frecuentes, lo que sugiere una curva de aprendizaje significativa.

Los clientes destacaron particularmente la sensibilidad cultural de los productos finales, lo cual confirma la eficacia del enfoque pedagógico adoptado. La colaboración con clientes reales permitió a los estudiantes ajustar sus traducciones con base en expectativas reales y generar entregas más profesionales.

Aspecto evaluado por el cliente	Evaluación positiva (%)
Claridad y precisión	88%
Adecuación cultural	88%
Mejoría entre borradores y entregables	91%

Los instructores también notaron una evolución favorable en la calidad del trabajo entregado, así como una mayor conciencia en la aplicación de normas y guías de estilo profesional.

Retos y Obstáculos Identificados

A pesar de los resultados positivos, se identificaron algunas dificultades. Un 30% de los estudiantes (n=11) enfrentó problemas con materiales fuente ambiguos o incompletos, lo que afectó la coherencia y exactitud de las traducciones. En algunos casos, la falta de contexto o de contacto oportuno con los clientes impidió aclarar dudas terminológicas o conceptuales.

Los instructores señalaron que varios estudiantes necesitaban una estructura más clara para gestionar la relación con el cliente, incluyendo pautas para solicitudes de aclaración, estándares de formato y procedimientos de revisión por pares. También surgieron tensiones derivadas de diferencias entre las expectativas del cliente y las posibilidades reales del estudiante. Esto resalta la necesidad de incluir en el currículo formativo contenidos específicos sobre gestión de proyectos y negociación profesional (Kelly, 2005; EMT, 2017).

Tipo de dificultad	% Estudiantes afectados
Ambigüedad en materiales fuente	30%
Falta de estructura para relación cliente	26%
Dificultades para cumplir estándares	22%

Análisis Cualitativo de Entrevistas

Las entrevistas con estudiantes revelaron una percepción positiva general sobre la experiencia ABS. Muchos mencionaron que, por primera vez, sintieron que sus conocimientos eran aplicables en un entorno real y que podían tener un impacto tangible en su comunidad.

Algunos testimonios reflejan esta experiencia:

“Fue diferente a cualquier curso tradicional. Sentí que estaba trabajando de verdad. Aprendí más en este proyecto que en varios semestres de teoría.”

“Traducir para una ONG me obligó a pensar más allá del texto. Había implicaciones culturales, emocionales, incluso políticas. Fue un desafío y una oportunidad.”

Los instructores coincidieron en que el ABS fortaleció la motivación intrínseca de los estudiantes, promovió el aprendizaje activo y facilitó la reflexión crítica sobre el papel del traductor como agente social (Kiraly, 2012; González-Davies, 2022).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación confirman el valor pedagógico del Aprendizaje Basado en el Servicio (ABS) como metodología eficaz en la formación de traductores. Tal como se anticipó en estudios previos (González Davies, 2004; Kiraly, 2000; Hlavac, 2013), el ABS no solo mejora las competencias técnicas de traducción, sino que también desarrolla habilidades transversales críticas para el ejercicio profesional, como la conciencia intercultural, la capacidad de comunicación con clientes y el compromiso ético con el texto y su público destinatario.

Uno de los hallazgos más contundentes fue la mejora en la precisión terminológica (85%) y en la capacidad de adaptación a distintos contextos (82%). Estos resultados son coherentes con los postulados del modelo de competencia traductora de Hurtado Albir (2015), que destaca la importancia de integrar conocimiento instrumental, estratégico y profesional en situaciones auténticas. El hecho de que los estudiantes trabajaran con encargos reales generó una motivación extrínseca que reforzó la necesidad de producir traducciones de calidad, ajustadas no

solo al texto original, sino también a las exigencias contextuales y culturales del destinatario.

Tal como subraya Kelly (2005), uno de los déficits más persistentes en la formación de traductores es la desconexión entre el aula y el mundo profesional. El ABS reduce esta brecha al obligar a los estudiantes a gestionar proyectos reales, resolver problemas de ambigüedad textual, negociar significados con los clientes y aplicar protocolos profesionales. Este tipo de experiencias constituyen un “puente formativo” entre el conocimiento académico y la práctica traductora.

El desarrollo de la competencia intercultural es uno de los aportes más distintivos del ABS. Un 78% de los estudiantes manifestó una mayor comprensión de las necesidades culturales del público objetivo, y un 70% adquirió conciencia de cómo las diferencias culturales afectan la traducción. Este aspecto es crucial en un mundo crecientemente globalizado, donde los traductores no solo median entre lenguas, sino también entre cosmovisiones, prácticas discursivas y realidades sociales distintas (House, 2015; Pym, 2010).

La experiencia de traducir textos culturalmente sensibles para organizaciones comunitarias obligó a los estudiantes a reconsiderar su rol como “puente cultural”, enfrentando desafíos como el uso de términos inclusivos, el respeto a normas de cortesía específicas o la representación fiel pero respetuosa de realidades vulnerables. En este sentido, el ABS favorece la interiorización de un enfoque ético e intercultural que difícilmente puede ser desarrollado en simulaciones académicas descontextualizadas.

Como indican Kruger y Van Rooyen (2020), los contextos auténticos permiten al estudiante no solo desarrollar sensibilidad cultural, sino también tomar conciencia de los efectos que una traducción puede tener en comunidades específicas. Este aprendizaje es esencial para formar traductores éticamente responsables.

El trabajo con clientes reales también generó mejoras en habilidades de comunicación y gestión de proyectos. Un 85% de los estudiantes reportó haber adquirido una mejor comprensión de los tiempos de entrega, las necesidades del cliente y los estándares de calidad esperados.

Esta habilidad de gestión profesional, tal como la conceptualiza EMT (2017), implica desde la planificación del proyecto hasta la gestión de expectativas, revisión de versiones y control de calidad.

El ABS funcionó aquí como un entorno de aprendizaje situado, donde los estudiantes no solo aprendieron a traducir mejor, sino también a negociar, preguntar, justificar decisiones y asumir responsabilidades. Como lo señala Kiraly (2012), este enfoque empodera al estudiante como actor activo en su propio proceso formativo y no como mero receptor de conocimiento impartido.

Sin embargo, también emergieron limitaciones. Un 30% de los estudiantes tuvo dificultades con materiales ambiguos o incompletos, lo que sugiere la necesidad de mayor preparación para enfrentar encargos con información deficiente. Asimismo, algunos instructores detectaron la falta de herramientas para guiar la interacción con el cliente, lo que apunta a una debilidad curricular en la formación relacional de los traductores.

Este hallazgo concuerda con lo reportado por Gouadec (2007), quien señala que los estudiantes suelen carecer de competencias para manejar la comunicación con clientes, establecer parámetros del encargo o negociar condiciones. Por tanto, integrar módulos específicos sobre relación con el cliente, gestión de conflictos y estrategias de consulta debería considerarse como parte de un currículo más integral.

Otro aspecto destacado fue el impacto motivacional del ABS. Las entrevistas revelaron un cambio en la percepción del aprendizaje por parte de los estudiantes: muchos señalaron que se sintieron útiles, valorados y conscientes de que su trabajo tenía una repercusión directa en la comunidad. Esta percepción eleva el compromiso ético y profesional, tal como lo argumentan Furco (2003) y Bringle & Hatcher (2002), quienes ven en el ABS una herramienta de transformación personal y desarrollo de ciudadanía activa.

En este contexto, el ABS no solo forma traductores técnicamente competentes, sino también personas éticamente comprometidas con su rol en la sociedad. La posibilidad de contribuir al bien común mediante la traducción reafirma el valor social del oficio y fortalece la identidad profesional del estudiante.

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones anteriores que han analizado el ABS en el ámbito de la traducción. Por ejemplo, Massey et al. (2015) demostraron que los estudiantes que participaron en proyectos comunitarios desarrollaron una mayor sensibilidad hacia el receptor y una visión más crítica de su rol como mediadores. Asimismo, la investigación de Orozco y Hurtado Albir (2002) en contextos de prácticas reales reveló que los estudiantes mejoran sustancialmente cuando se enfrentan a encargos auténticos con una finalidad comunicativa real.

En suma, los resultados aquí presentados refuerzan la idea de que el ABS potencia múltiples dimensiones del aprendizaje, particularmente aquellas que los enfoques tradicionales no abordan adecuadamente, como la capacidad de respuesta ante imprevistos, la autonomía, la interacción social y la responsabilidad ética.

La integración sistemática del ABS en los programas de Traducción no solo es deseable, sino necesaria. La formación exclusivamente académica, centrada en la corrección lingüística y la equivalencia textual, resulta insuficiente para preparar a traductores capaces de enfrentar las complejidades del entorno profesional contemporáneo.

Por ello, los programas deben:

- Incorporar módulos obligatorios de ABS como parte del currículo troncal.
- Establecer convenios institucionales con ONGs, organismos públicos y asociaciones comunitarias.
- Preparar a los docentes en metodologías participativas y de acompañamiento reflexivo.
- Desarrollar instrumentos de evaluación centrados en competencias profesionales reales, más allá del producto textual.

Tal como sugieren Pym (2010) y Kelly (2005), solo una pedagogía integrada, que combine teoría, práctica y compromiso social, puede formar traductores verdaderamente preparados para los desafíos actuales del sector.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio ha demostrado que el Aprendizaje Basado en el Servicio (ABS) representa una estrategia pedagógica altamente eficaz en la formación de traductores, especialmente en contextos académicos centrados en la lengua inglesa. Al vincular los contenidos curriculares con necesidades reales del entorno social, el ABS permite un aprendizaje significativo que trasciende la mera adquisición de competencias técnicas.

Los hallazgos empíricos revelan que los estudiantes no solo mejoran sus capacidades lingüísticas y traductológicas —como la selección precisa de terminología, la adaptación contextual y la fidelidad comunicativa—, sino que también desarrollan competencias transversales de gran relevancia profesional. Entre ellas destacan la gestión del tiempo, la interacción con clientes, la toma de decisiones éticas y la conciencia intercultural, habilidades todas ellas reconocidas como pilares de la competencia traductora profesional (Hurtado Albir, 2015; EMT, 2017).

Asimismo, el ABS fomenta un sentido de compromiso social que fortalece la identidad profesional del futuro traductor. La experiencia de participar en proyectos con impacto comunitario refuerza la comprensión del rol social de la traducción, un aspecto frecuentemente subestimado en los enfoques formativos tradicionales (González Davies, 2022; Bringle & Hatcher, 2002).

Sin embargo, los desafíos detectados —como la dificultad para gestionar encargos con materiales fuente ambiguos o la falta de preparación para interactuar con clientes reales— subrayan la necesidad de un acompañamiento pedagógico más estructurado. En este sentido, la incorporación del ABS debe ir acompañada de un rediseño curricular que prepare adecuadamente tanto a estudiantes como a docentes.

A partir de los resultados y el análisis crítico realizado, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a instituciones de educación superior, docentes de traducción, y diseñadores curriculares:

- Integración sistemática del ABS en el currículo de Traducción

Se sugiere incluir el ABS como parte obligatoria de los programas de grado, particularmente en cursos de traducción especializada, traducción social o traducción institucional. Esta integración debe estar articulada con los objetivos de desarrollo de competencias definidos por marcos como el EMT (2017).
- Formación docente en metodologías participativas y de acompañamiento

Los instructores deben recibir formación específica en ABS, mediación educativa y evaluación formativa. Un acompañamiento reflexivo del proceso es esencial para maximizar el impacto del ABS y garantizar una experiencia transformadora para los estudiantes (Kiraly, 2000; González-Davies, 2004).
- Desarrollo de convenios institucionales sostenibles

Para implementar proyectos reales, es fundamental establecer vínculos sólidos con ONGs, organismos públicos y otras instituciones que requieran servicios de traducción. Estos convenios deben contemplar la continuidad, el respeto a los tiempos académicos y la supervisión conjunta de los encargos.
- Evaluación integral basada en desempeño real

La evaluación debe ir más allá del análisis del producto final. Se recomienda una rúbrica que contemple aspectos como la calidad de la interacción con el cliente, el manejo del encargo, la capacidad de adaptación a los contextos y la reflexión ética del proceso (Kelly, 2005; Gouadec, 2007).
- Fomento de la reflexión crítica y la autoevaluación

Los estudiantes deben tener espacios sistemáticos para reflexionar sobre su experiencia. El uso de diarios de aprendizaje, portafolios y sesiones de retroalimentación contribuye a internalizar los aprendizajes y a consolidar una actitud ética y crítica ante la práctica traductora (Pym, 2010; Kiraly, 2012).

- Adaptación a contextos lingüísticos y culturales diversos

El ABS debe diseñarse considerando la diversidad cultural de los contextos meta. Se recomienda incluir proyectos con poblaciones multilingües, migrantes, minorías lingüísticas o comunidades vulnerables, lo que enriquecerá aún más la dimensión intercultural del aprendizaje (House, 2015; Kruger & Van Rooyen, 2020).

- Investigación continua sobre el impacto del ABS en la formación profesional

Se alienta a los programas de Traducción a realizar investigaciones longitudinales que evalúen los efectos del ABS a largo plazo en la inserción laboral, la identidad profesional y la ética del traductor.

Este trabajo confirma que el Aprendizaje Basado en el Servicio es más que una metodología pedagógica alternativa: es una herramienta formativa integral que responde a las demandas contemporáneas del mercado, la sociedad y la ética profesional. Al formar traductores competentes, conscientes y comprometidos, el ABS se alinea con los principios de la educación transformadora y la justicia social.

En un mundo donde las fronteras lingüísticas y culturales son cada vez más porosas, la figura del traductor cobra un rol esencial como mediador y constructor de significados compartidos. Apostar por una formación basada en la experiencia, el servicio y la reflexión no solo mejora la calidad de la traducción, sino que también contribuye a una sociedad más inclusiva, comunicada y equitativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(1), 25–48.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus–community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503–516. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00273>
- Colina, S., & Angelelli, C. V. (2017). *Foundations of Healthcare Interpreting: A Training Guide*. Routledge.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2–6). Corporation for National Service.
- Giles, D. E., & Eyler, J. S. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77–85.
- González Davies, M. (2004). Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects. John Benjamins.
- González Davies, M. (2022). *Service-learning in translator training: Empowering citizenship and social justice through language*. Routledge.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. John Benjamins Publishing.
- House, J. (2015). *Translation quality assessment: Past and present*. Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2015). *La competencia traductora. Investigación, adquisición y evaluación*. Ariel.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Jossey-Bass.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2012). Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta*, 57(1), 82–95. <https://doi.org/10.7202/1012749ar>
- Kruger, H., & Van Rooyen, M. (2020). *The development of translation competence: Theories and practices*. Palgrave Macmillan.
- O'Hagan, M. (2016). *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. Routledge.
- Pym, A. (2010). *Exploring translation theories* (1st ed.). Routledge.

APRENDER GRAMÁTICA A TRAVÉS DE LOS DICCIONARIOS EN LÍNEA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

LUCÍA MARCO MARTÍNEZ

Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

Los beneficios didácticos de las obras lexicográficas son claros (Azorín, 2000; Maldonado, 1998; Rodríguez, 2017; entre otros), ya que se exponen y se explican los datos característicos de las palabras en un contexto concreto, con el objetivo de comprender el uso de los lemas. Por lo tanto, los diccionarios presentan una doble finalidad: por un lado, el usuario puede conocer y comprender un lema y, por otro, puede aprender a usarlo correctamente en sus producciones tanto orales como escritas. Por este motivo, se observa que el diccionario es una herramienta útil para describir el funcionamiento de los términos, por lo que debe estar presente en las clases de español.

No obstante, desde la aparición de Internet y de las nuevas tecnologías, la manera de enfrentarse a las consultas ha cambiado. Mientras que hace unos años los diccionarios se conceptualizaban como grandes libros en papel, ahora se nos presentan como plataformas en línea interconectadas y enriquecidas. Dicha evolución tecnológica en el campo de la lexicografía ha permitido que los diccionarios incluyan más datos sobre los lemas y, a su vez, que la información se presente de una forma más intuitiva. Por ejemplo, a través de la inclusión de los hipervínculos que permiten remitir a datos u otros términos relacionados con el lema en cuestión. Así, el usuario puede crear relaciones semánticas y, en consecuencia, comprenderá conceptos tales como “familia léxica”, entre otros. Sin embargo, debe indicarse que no son abundantes las propuestas que aboguen activamente por el empleo de diccionarios digitales en

la enseñanza del español. En algunas de estas investigaciones, como en la de Cotelo (2023), se hace hincapié en la convivencia del alumnado con el entorno digital, lo que conlleva un alto grado de familiaridad con las nuevas tecnologías y un alejamiento de las herramientas lexicográficas tradicionales, es decir, de los diccionarios impresos. Por lo tanto, es necesario conocer los diccionarios en línea para ofrecer la herramienta indicada a los estudiantes.

A partir de estos principios, nos hemos propuesto plantear una serie de actividades para enseñar cuestiones gramaticales en el aula a partir del uso del diccionario en línea. El objetivo de esta propuesta es explorar las posibilidades que nos brindan los diccionarios en línea a partir de los datos gramaticales que se recogen en ellos. Además, lo que se pretende con esta propuesta es mostrar la posibilidad de utilizar esta herramienta en el aula para que el estudiante acuda a él cuando tenga alguna duda gramatical, con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo y la reflexión lingüística.

2. LA GRAMÁTICA Y EL DICCIONARIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

A partir de la década de 1990, en el contexto español se observa un notable aumento en la publicación de diccionarios pedagógicos, lo que ha contribuido al desarrollo y a la difusión de investigaciones centradas en la lexicografía pedagógica (Lahuerta, 2023). El diccionario pedagógico o didáctico es un tipo de material destinado a una persona que no ha alcanzado un dominio pleno de la lengua de referencia (Azorín, 2000), por eso estas obras tienen como receptores a usuarios con carencias en el conocimiento activo o pasivo de la lengua y que, por lo tanto, necesitan la explicitación de la información que el hablante nativo supuestamente da por sabida. En este periodo se documenta la aparición de numerosas obras lexicográficas orientadas tanto a estudiantes de español como lengua materna —en los niveles de educación primaria, educación secundaria y bachillerato— como a aprendientes de español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (ELE) (Lahuerta, 2023), como, por ejemplo, el *Diccionario para la enseñanza de la*

lengua española (DiPELE, 1995), el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (DSLE, 1996), el *Diccionario de uso del español actual-Clave* (DUEA-CLAVE, 1996) o el *Diccionario de la lengua española. Lema* (Lema, 2001). En este marco, conviene subrayar que la elaboración de este tipo de diccionarios no implica una mera adaptación de la obra lexicográfica general al ámbito educativo, por ejemplo, mediante la reducción del número de lemas o la incorporación de información sobre la gramática o el uso (Pérez, 1998). Algunos autores, como Landau (1984), consideran que los diccionarios pedagógicos deben incluir información gramatical, puesto que el usuario aún no es especialista en el empleo de las reglas del idioma, pero destacan que dicha información se debe presentar de manera especial, por ejemplo, con la elección de una terminología que facilite la comprensión de los datos. Respecto a la información gramatical, Bargalló (2010) apunta que este tipo de obras recogen cada vez más información gramatical de forma explícita codificada, pero la autora también puntualiza que, en las definiciones y los ejemplos, los lexicógrafos incluyen datos implícitos de manera consciente para refutar el resto de información presentada en el artículo lexicográfico. En esa misma línea, Renau (2012) afirma que la mayor parte de la información gramatical recogida en el diccionario se encuentra codificada de manera implícita en el lema, la definición, los ejemplos y la ordenación de la entrada; además, la información explícita se puede presentar abreviada (categoría gramatical y patrones sintácticos) o no abreviada (notas o extensiones gramaticales).

Asimismo, la incorporación de las nuevas tecnologías y del entorno digital ha transformado tanto los procesos de elaboración lexicográfica como los modos de consulta por parte de los usuarios. Además de haberse afianzado el uso de *corpus* electrónicos como base para elaborar los diccionarios, la incorporación de los avances informáticos en la lexicografía ha supuesto un aumento considerable en la información gramatical relacionada con la unidad léxica disponible en él (Bernal, 2010). Como indica Camacho (2022), en el ámbito de la lexicografía electrónica en lengua española, el notable desarrollo de las tecnologías de la información en las últimas décadas ha facilitado la integración de

recursos que contribuyen al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y comunicativas de los usuarios.

Actualmente, a partir de la clasificación de Tarp (2011), se pueden encontrar diccionarios de tipo “caballos más rápidos” y “modelos T Ford”. Por un lado, los “caballos más rápidos” se caracterizan por presentar datos estáticos organizados a partir de los estándares de producción de los tradicionales en papel (Egido y Meliss, 2023). La transformación más significativa de este tipo de obras se centra en la posibilidad de un acceso más ágil e intuitivo a la información, gracias a la implementación de técnicas de búsqueda avanzadas. En esta línea, las diversas modalidades de acceso han logrado superar las limitaciones propias del orden alfabético, así como las dificultades derivadas de aspectos formales como la flexión y las irregularidades verbales. Por otro lado, las obras denominadas “modelos T Ford” hacen referencia a los diccionarios desarrollados mediante el aprovechamiento de las tecnologías disponibles, con la finalidad de ofrecer artículos y contenidos dinámicos que se ajusten a las demandas específicas de los usuarios. Por ejemplo, el *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE)* es una obra creada en el entorno digital caracterizada por incluir datos gramaticales como alternancias o patrones sintácticos. Sin embargo, el reto principal en la actualidad consiste en la transición de los artículos lexicográficos estáticos hacia soluciones dinámicas, capaces de adaptarse a consultas individualizadas con el fin de responder de manera precisa a las necesidades concretas del usuario en cada situación (Bargalló, 2023). Esta propuesta se sustenta en el empleo de bases de datos lexicográficas que almacenan la información del diccionario y posibilitan un acceso flexible a los contenidos, permitiendo así una organización personalizada de los mismos. Las ventajas que presentan estos nuevos diccionarios son evidentes para nuestro alumnado, ya que, primero, son obras de fácil acceso y manejo, en comparación con los diccionarios en papel; segundo, ofrecen una interfaz intuitiva para el usuario a través del cajón de búsqueda o desplegables; tercero, suelen ser de acceso gratuito; cuarto, permiten la actualización constante de información, un aspecto relevante para la lexicografía pedagógica; y

quinto, los datos se presentan de una forma menos condensada y codificada, respecto a las restricciones de espacio de las obras en papel.

Estas características deben ser tenidas en cuenta por los docentes de Lengua Castellana y Literatura, ya que, como indica Águila (2009) es fundamental que el profesorado conozca

a fondo los distintos diccionarios electrónicos para que puedan aplicar dicha herramienta a la enseñanza de la lengua española. Es necesario [...] hacer acopio de las mismas y realizar una descripción de todo lo que nos ofrecen, de aquello que nos puede ser útil en el día a día en el aula para poder manejarlas a nuestro antojo en el diseño de actividades programadas. (p. 10).

La formación en el uso de diccionarios resulta igualmente esencial para desarrollar la capacidad crítica necesaria para discernir entre las distintas opciones disponibles en formato digital, dado que la oferta actual de diccionarios en línea es extensa y presenta niveles de calidad dispares (de Schryver, 2003). Según lo indicado, la evolución tecnológica que ha experimentado la lexicografía ha posibilitado una ampliación de los datos léxicos incluidos en los diccionarios, así como una presentación de la información más accesible e intuitiva para el usuario.

Como bien es sabido, tanto los contenidos gramaticales como el uso del diccionario se encuentran recogidos en la ley educativa vigente, la *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)*. En el currículo educativo, los contenidos relacionados con la gramática se orientan hacia una observación reflexiva de la palabra, con el propósito de que el alumnado haga un uso adecuado de esta en contextos comunicativos específicos a partir de actividades significativas. Según el Decreto 65/2022 de la Comunidad de Madrid, la novena competencia específica se subraya el fomento de la competencia meta-lingüística del estudiantado en situaciones comunicativas reales, es decir, su capacidad de análisis y de argumentación de la lengua a través de su conocimiento intuitivo. Como se incluye en el documento, se parte de:

la observación del significado y la función que las formas lingüísticas adquieren en el discurso, para llegar a la generalización y a la sistematización a partir de la observación de enunciados, el contraste entre oraciones, la formulación de hipótesis y de reglas, el uso de contraejemplos o la conexión con otros fenómenos lingüísticos. (Decreto 65, 2022, pp. 552-553)

Durante el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tal como se indica en el Real Decreto 217/2022 y en el Decreto 65/2022 de la Comunidad de Madrid, se abordan la caracterización de los diversos planos de la lengua, la identificación de las categorías gramaticales variables e invariables, la reflexión sobre los cambios de significado y las relaciones semánticas, los esquemas semánticos y sintácticos de la oración simple, la distinción entre forma y función, los elementos que constituyen la palabra, así como los distintos procedimientos que permiten su combinación. En el último curso de esta etapa, los conocimientos gramaticales adquieren un mayor grado de especificidad, centrándose en la reflexión sobre el empleo de las categorías gramaticales, en la distinción e identificación de la oración simple y compuesta, en los cambios de significado, en el análisis de prefijos y sufijos y en el desarrollo de la capacidad para formar nuevos términos.

En relación con el diccionario, este se concibe como una herramienta que recopila palabras y proporciona información para resolver dudas vinculadas al uso correcto de la lengua, en consonancia con otras fuentes de consulta impresas o digitales, tales como gramáticas, sitios web, corpus o enciclopedias. De esta manera, el diccionario cumple una doble función: por un lado, permite al estudiante comprender el significado de una palabra, y por otro, le facilita su uso adecuado en producciones orales y escritas. Asimismo, a lo largo de ambos ciclos de la Secundaria, en el currículo de la Comunidad de Madrid se enfatiza la utilización progresiva de diferentes obras lexicográficas, con el objetivo de que el alumnado adquiera autonomía y eficacia en su manejo. En el bloque de “Comunicación” se recoge en 3º de la ESO la “consulta de diferentes tipos de diccionarios, en especial la edición digital del Diccionario de la Lengua Española de la RAE” (Decreto 65, 2022, p. 569) y para 4º de la ESO la “interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua, en especial la edición digital del Diccionario de la Lengua Española de la RAE” (Decreto 65, 2022, p. 576), con el objetivo de que el alumnado sea capaz de revisar y corregir tanto la ortografía como la gramática en los diversos discursos. Además, respecto a la relación entre gramática y diccionario, es relevante indicar que en el currículo se aboga por una

introducción al diccionario para consultar datos gramaticales y posterior uso con el objetivo de “obtener información gramatical básica” (Decreto 65, 2022, p. 564).

Dado que la legislación educativa vigente contempla la comprensión integral del significado de las palabras mediante el uso del diccionario, se considera necesario que el profesorado fomente la enseñanza de esta herramienta. En un plano más específico, Hess (2019) respalda el empleo del diccionario como recurso didáctico para el desarrollo de la competencia lingüística —semántica, sintaxis, morfología y fonética— con el fin de que el alumnado alcance una comprensión profunda del término y logre emplearlo adecuadamente en distintos contextos comunicativos. A partir de su investigación, la autora promueve el conocimiento de la estructura interna de la palabra, los esquemas compositivos y su categoría gramatical mediante el uso reflexivo de la obra, así como a través de la elaboración de un diccionario por parte del propio alumnado.

Una vez establecida la relevancia del diccionario tanto para la adquisición de vocabulario como para el desarrollo del conocimiento gramatical, resulta necesario examinar su aplicación en el ámbito escolar, concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria, como herramienta para abordar contenidos relacionados con la gramática.

3. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA A TRAVÉS DEL DICCIONARIO

3.1. LA GRAMÁTICA EN EL DICCIONARIO

A partir de las reflexiones anteriores, se presentan unas actividades utilizando el *Diccionario del Estudiante* y el *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE)*. Se han elegido estas obras en abierto ya que permiten hacer búsquedas relevantes para las cuestiones gramaticales que se abordan en los ejercicios. Por un lado, el *Diccionario del Estudiante* de la RAE permite hacer consultas tanto de la palabra como de los prefijos o los sufijos que la componen. Asimismo, se puede ofrecer un listado completo de los términos pertenecientes a su familia léxica, lo que permite al usuario identificar y elegir aquel que

mejor se adecúe a su intención comunicativa. Por otro lado, en el *DAELE* se encuentra en el tratamiento de las alternancias de los verbos, ya que, por ejemplo, se hace explícita la alternancia pronominal en el lema. En este caso, en el diccionario se emplea el lema doble para recoger las dos construcciones de la unidad (*levantar/se* o *cansar/se*, entre otros). Así, las acepciones verbales se organizan a partir de un criterio semántico y, a su vez, las subacepciones, se agrupan según su proyección sintáctica. De esta forma, se indica el cambio semántico y la construcción de las formas pronominales. A continuación, se ejemplifica en (1) la división del artículo *derrumbar-derrumbarse* en bloques conceptuales:

(1)

1. Hacer caer/caer al suelo.

Transitivo.

Derrumbarse: pronominal (cambio de OD a sujeto).

2. Perder el control emocional.

Derrumbarse: pronominal (cambio de OD a sujeto), se medio.

Como se observa en el ejemplo (1), los verbos *derrumbar* y *derrumbarse* se presentan con dos etiquetas semánticas principales —*hacer caer* y *caer al suelo*— que reflejan los significados generales del verbo y orientan la interpretación del artículo por parte del usuario. En la primera entrada se permite la alternancia transitiva-causativa, especificando que esta última se manifiesta en forma pronominal. En cambio, en la segunda acepción, *derrumbarse* muestra una extensión metafórica del significado acompañada de un reajuste argumental, lo que convierte al evento en intransitivo y pronominal. Cada entrada, además, se organiza en torno a subacepciones que ofrecen matices más precisos del significado y evidencian las diferentes alternancias del verbo en sus respectivos contextos (como el uso pronominal o el denominado *se medio*).

Asimismo, en el ejemplo (1) se muestra que las subcategorías gramaticales asignadas a *derrumbar* y *derrumbarse* son más detalladas que en otras propuestas previas. Esta obra incorpora etiquetas específicas —como la pronominal (que implica el paso del objeto directo al sujeto) o *se medio*— que permiten describir con mayor precisión las propiedades

léxico-semánticas del verbo. Esta clasificación conlleva una expansión del inventario de subcategorías gramaticales, incluyendo: impersonal, intransitivo, pronominal por alternancia causativa-incoativa, pronominal puro, pronominal semántico y se medio (Bernal, 2013).

Seguidamente, se proponen una serie de actividades orientadas al tratamiento de la gramática, elaboradas a partir de los aspectos previamente expuestos.

3.2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Tal como señala Gallego (2016), las actividades gramaticales que suelen incluirse en los libros de texto de la ESO tienden a centrarse en la evaluación de los estudiantes a partir del recuento de aciertos y errores. Esta orientación limita las posibilidades de aprendizaje significativo, ya que rara vez se promueve la reflexión activa mediante la justificación o el análisis de los fenómenos lingüísticos. Por ello, en este apartado se propone una serie de actividades didácticas basadas en pares mínimos y en la reflexión metalingüística, con el objetivo de favorecer una comprensión más profunda y participativa de la gramática.

Esta propuesta didáctica se ha diseñado para un grupo de 3º de la ESO de un centro de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Para ello, a partir de lo dispuesto en Cano (2012), se integran los contenidos teóricos y su puesta en práctica a través de actividades cooperativas. Este tipo de propuestas colaborativas permiten activar tanto el desarrollo del trabajo en equipo como el trabajo individual de cada estudiante. Además, los modelos basados en una metodología cooperativa suponen una investigación grupal, la enseñanza e investigación guiada y no directa y el aprendizaje deductivo. Por lo tanto, se pretende que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo, a partir de los conocimientos previos que el alumnado posee sobre el uso del diccionario y los contenidos gramaticales.

Asimismo, el modelo didáctico adoptado contemplar una serie de principios fundamentales (Bosque, 2015). En primer lugar, es necesario que promueva la reflexión metalingüística a partir de una explicación teórica accesible y una terminología adaptada al nivel del alumnado, especialmente en las etapas iniciales, donde el uso de conceptos excesivamente

técnicos puede dificultar la comprensión de la estructura lingüística. En segundo lugar, la enseñanza gramatical ha de sustentarse en un aprendizaje significativo, que implique al estudiante en un proceso activo de exploración y descubrimiento de la lengua. En tercer lugar, conviene establecer de forma clara la relación entre el signo lingüístico y su significado mediante ejemplos sencillos que faciliten su interpretación. Finalmente, el enfoque adoptado debe garantizar una progresión gradual de los contenidos, permitiendo al alumnado consolidar los saberes previos e integrarlos con los nuevos conocimientos adquiridos.

Respecto a los objetivos que se buscan alcanzar con esta propuesta didáctica, se pretende el incentivo del uso autónomo del diccionario entre el estudiantado como una herramienta de aprendizaje que contribuye en el aprendizaje gramatical, la adquisición de conocimientos gramaticales y el fomento del pensamiento crítico y reflexivo, además del desarrollo del trabajo autónomo y cooperativo.

A continuación, se presenta una serie de actividades a partir de lo que se acaba de indicar para tratar diversos contenidos gramaticales en el aula de 3º de la ESO.

3.2.1. Conectando palabras: familias léxicas

La presente propuesta tiene como finalidad favorecer el conocimiento del léxico del español a través de la identificación y análisis de familias léxicas, así como la comprensión de los mecanismos de formación de palabras mediante el uso de sufijos y prefijos. La actividad, con una duración estimada de tres sesiones, se plantea como un ejercicio integrador que combina la reflexión lingüística con el uso de herramientas digitales, y se articula en torno al uso del *Diccionario del Estudiante* como recurso principal de consulta. En este caso, el docente asigna a cada estudiante un sustantivo de uso común —como *amigo*, *canción* o *mesa*— con el fin de que este investigue su significado y localice, dentro de la entrada del diccionario, otras formas relacionadas léxicamente. A partir de esta búsqueda, el alumnado debe identificar al menos cuatro palabras derivadas que formen parte de la misma familia léxica. Esta actividad persigue no solo ampliar el repertorio léxico del alumnado, sino también profundizar en el análisis morfológico de las palabras.

Una vez recopilados los datos, el siguiente paso consiste en la representación visual de la familia léxica mediante la creación de un mapa conceptual digital. Para ello, se recomienda el uso de herramientas como Canva o MindMeister, que permiten organizar gráficamente los elementos léxicos y reflejar sus relaciones morfológicas. El mapa debe incluir la palabra base, sus derivados y ejemplos de uso en oraciones, con el propósito de contextualizar cada término. Esta fase del trabajo fortalece la competencia digital del alumnado y estimula la capacidad de síntesis, organización y comunicación visual de la información.

La actividad concluye con una sesión de exposición oral, en la que cada estudiante presenta su mapa conceptual al grupo. Durante esta presentación, el alumnado deberá explicar las relaciones morfológicas entre los términos seleccionados, justificar sus elecciones y responder a las preguntas de sus compañeros o del docente.

3.2.2. Explorando los alomorfos

Esta actividad está diseñada para estudiantes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria y tiene como finalidad introducir el concepto de alomorfia en el marco del análisis morfológico del español. A través de un ejercicio comparativo y de investigación guiada, los estudiantes explorarán la existencia de variantes formales de un mismo sufijo derivativo —en este caso, *-dor* y *-tor*— y reflexionarán sobre el significado común que ambas formas aportan a las palabras.

La actividad parte del análisis de dos series léxicas: *jugador*, *nadador*, *decorador*, por un lado, y *conductor*, *traductor*, *productor* por otro. El alumnado debe observar las similitudes morfológicas y semánticas entre los elementos de cada grupo, identificar el significado compartido —relacionado con la acción del verbo base y el agente que la realiza— y reconocer el sufijo que lo expresa. Para apoyar esta tarea, los estudiantes consultan el *Diccionario del Estudiante*, en el que pueden verificar las definiciones y observar ejemplos de uso.

Una de las herramientas destacadas del diccionario es la función “Terminado en...”, que permite al alumnado buscar todas las palabras que terminan en *-dor* o *-tor*. Esta búsqueda dirigida favorece la toma de

conciencia sobre la relación entre ambas formas, que constituyen variantes formales de un mismo sufijo con significado constante. A partir de esta exploración, cada estudiante selecciona nuevos ejemplos, ampliando la lista inicial con palabras derivadas que compartan la estructura morfológica analizada.

La propuesta culmina con una puesta en común en la que los estudiantes exponen sus hallazgos y discuten sobre la equivalencia funcional de *-dor* y *-tor*, así como sobre su uso según el verbo base. Esta reflexión contribuye a afianzar conceptos fundamentales de la morfología derivativa, al tiempo que se refuerza el uso de herramientas lexicográficas digitales.

3.2.3. Un verbo, muchas estructuras: explorando alternancias sintáctico-semánticas

Esta propuesta, de 2 sesiones de duración, se orienta al análisis del comportamiento sintáctico y semántico de los verbos en español. A través del estudio de verbos comunes como *nadar*, *subir*, *cantar* y *pasear*, los estudiantes explorarán cómo un mismo verbo puede adquirir significados distintos según su estructura gramatical. El objetivo es fortalecer la competencia gramatical del alumnado mediante un enfoque práctico, reflexivo y apoyado en herramientas lexicográficas digitales.

El punto de partida de la actividad es la consulta individual del *DAELE*. Los estudiantes buscan cada verbo, anotan sus distintas acepciones y observan los ejemplos de uso que ofrece el diccionario. También identifican si el verbo presenta formas pronominales y no pronominales, con el fin de iniciar el análisis de sus posibles alternancias sintácticas.

A partir de estos datos, el alumnado analiza si el verbo modifica su significado según el tipo de construcción en la que aparece. Se trabajan estructuras transitivas e intransitivas, y se presta especial atención a construcciones que presentan variaciones de sentido, como *subir la montaña* (transitivo) frente a *subir a la montaña* (intransitivo con complemento preposicional). Además, se fomenta la reflexión sobre posibles dudas normativas vinculadas al uso de estos verbos, como la diferencia entre *subir al tren* y *subirse al tren*.

Una vez realizado el análisis, los estudiantes redactan tres oraciones propias por cada verbo, aplicando diferentes estructuras sintácticas. Posteriormente, en parejas, intercambian sus ejemplos y debaten sobre los cambios de significado observados. La actividad culmina con una reflexión escrita individual en la que cada estudiante valora lo aprendido respecto a la relación entre estructura y significado verbal. Por lo tanto, la propuesta integra competencias gramaticales, léxicas y digitales, y promueve un aprendizaje activo a partir de recursos auténticos y situaciones de análisis lingüístico contextualizado.

3.2.3. Detectives de estructuras: las funciones del pronombre *se*

Esta actividad tiene como objetivo principal el análisis y la clasificación de los distintos usos del pronombre *se* en español. Desde un enfoque inductivo y colaborativo, los estudiantes asumen un rol activo para investigar las funciones sintácticas de esta forma pronominal, que presenta una notable complejidad y variedad de significados en la lengua.

La actividad de tres horas de duración se estructura en fases secuenciadas. En primer lugar, se realiza un trabajo por parejas en el que los estudiantes analizan una serie de oraciones seleccionadas que contienen el pronombre *se*. El objetivo en esta fase es identificar patrones de uso y establecer hipótesis sobre la función que desempeña *se* en cada caso.

A continuación, el alumnado consulta dos recursos lexicográficos: el *DAELE*, que ofrece información detallada sobre los usos gramaticales del verbo, incluyendo construcciones pronominales con ejemplos ilustrativos; y el *Diccionario del Estudiante*, que permite verificar los significados de los verbos implicados y comprobar si admiten uso pronominal. Esta doble consulta refuerza la competencia léxica y gramatical del alumnado, y fomenta una aproximación rigurosa al análisis lingüístico.

En una segunda fase, se forman grupos base de cuatro estudiantes para contrastar y clasificar los usos detectados. Como producto final, elaboran una tabla comparativa que incluya los distintos valores del pronombre *se* (reflexivo, recíproco, impersonal, pronominal léxico, entre otros), acompañados de ejemplos extraídos y redactados por los propios alumnos.

Finalmente, cada grupo presenta sus conclusiones a la clase mediante una infografía o mural digital, favoreciendo el desarrollo de la competencia digital y la capacidad de síntesis. La actividad, concebida en clave colaborativa, potencia tanto el análisis contrastivo como la autonomía del alumnado, y permite abordar contenidos gramaticales complejos de forma significativa, visual y aplicada.

4. CONCLUSIONES

En este artículo se ha analizado la relación entre lexicografía y gramática en el ámbito escolar, en concreto en la Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Por un lado, se ha revisado el tratamiento del diccionario en la LOMLOE, al igual que se ha estudiado cómo se plasma esta disciplina en el currículo de Madrid. Centrándonos en el uso del diccionario en el ámbito escolar, se puede concluir que es un tema recurrente en los trabajos sobre lexicografía pedagógica desde los años 90. Por lo tanto, está claro que se puede aprovechar el potencial didáctico de la herramienta para la adquisición de diversos contenidos lingüísticos. Asimismo, las obras en línea permiten proponer múltiples actividades atractivas para el estudiantado con el objetivo de que interiorizar el diccionario como una herramienta de consulta habitual

Por otro lado, la gramática es uno de los ámbitos lingüísticos más relevantes en la ESO. A lo largo de esta etapa es importante que los estudiantes comprendan cuestiones gramaticales, como la estructura interna de la palabra o los diversos mecanismos de cambio de significado. Por ello, las actividades que se han mostrado en el capítulo a modo de ejemplo se basan en su concepción en situaciones de aprendizaje contextualizadas que abogan por la reflexión lingüística y, por lo tanto, fomentan la adquisición de la competencia lingüística del alumnado.

5. REFERENCIAS

- Águila, G. (2009). *Los diccionarios electrónicos del español*. Arco Libros.
- Azorín, D. (2000). Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (14), 19-44.
<http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2000.14.02>

- Bargalló, M. (2010). La información gramatical explícita en los diccionarios monolingües del español. En E. Bernal, S. Torner y J. de Cesaris (Eds.), *Estudis de Lexicografia 2003-2005*, (pp. 17-37). IULA - Universitat Pompeu Fabra.
- Bargalló, M. (2023). Las categorías gramaticales en el diccionario. En S. Torner, P. Battaner e I. Renau (Eds.), *Lexicografia hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 38-50). Routledge.
- Battaner, P., y Torner, S. (s.f.). *Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera*. bit.ly/3YIoxxD
- Bernal, E. (2010). La gramàtica dels substantius de matèria en els diccionaris. En E. Bernal, S. Torner y J. de Cesaris (Eds.), *Estudis de Lexicografia 2003-2005*, (pp. 61-74). IULA. Universitat Pompeu Fabra.
- Bernal, E. (2013). Los nombres del verbo: reflexiones acerca de las categorías gramaticales en los diccionarios. Propuesta de presentación para el DAELE. En S. Torner y E. Bernal (eds.), *Los verbos en el diccionario* (pp. 13-32). Universidade da Coruña.
- Bosque, I. (2015, 5 de febrero). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática: Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC. Universitat Autònoma de Barcelona*. <https://bit.ly/3Ezu7vA>
- Camacho, J. (2022). La crítica lexicográfica. Necesidad y utilidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (37), 211–235. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.17827>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2, 22-52. <http://bit.ly/4mgENjU>
- Cotelo, R. (2023). Nuevos diccionarios para viejos problemas: abordando el tratamiento del léxico en el aula mediante el uso de herramientas innovadoras. *Didáctica de Lengua y la Literatura*, 35, 217-219. <https://doi.org/10.5209/dill.83446>
- de Schryver, G. (2003). Lexicographers' dreams in the electronic-dictionary age. *International Journal of Lexicography*, 16(2), 143-199. <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/16.2.143>
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 174, de 26 de julio de 2022. <https://bit.ly/42sNe3K>
- Egido, M., y Meliss, M. (2023). Las necesidades del usuario y la lexicografía digital. En S. Torner, P. Battaner y I. Renau (Eds.), *Lexicografia hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 306-324). Routledge.

- Gallego, Á. J. (2016). Sobre los ejercicios de “reflexión gramatical”: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46(1), 145-158.
- Hess, K. (2019). Pensar sobre la morfología de las palabras: Un proyecto didáctico para el desarrollo de vocabulario en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 193-215. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.010>
- Lahuerta, J. (2023). Los diccionarios escolares. En S. Torner, P. Battaner y I. Renau (eds.), *Lexicografía hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 431-447). Routledge.
- Landau, S. (1984). *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge University Press.
- Maldonado, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Arco/Libros.
- Pérez, F. (1998). Los diccionarios escolares de los últimos años. ¿Una nueva lexicografía didáctica? En M. Alvar y G. Corpas (Eds.), *Diccionarios, Frases, Palabras* (pp. 113-126). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Real Academia Española [RAE]. (s.f.) *Diccionario del Estudiante*. <https://bit.ly/3RPkMD3>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://bit.ly/4jI0Ayy>
- Renau, I. (2012). *Gramática y diccionario: Las construcciones con “se” en las entradas verbales del diccionario de español como lengua extranjera* [Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://bit.ly/4ipqfLD>
- Rodríguez, T. I. (2017). *La lexicografía y el diccionario como herramienta en la enseñanza secundaria: Unidades de trabajo* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://bit.ly/3Rtgukp>
- Tarp, S. (2011). Lexicographical and Other e-Tools for Consultation Purposes: Towards the Individualization of Needs Satisfaction. En P. A. Fuertes Olivera y H. Bergenholtz (eds), *e-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography* (pp. 54-70). Bloomsbury Academic.

PEER ASSESSMENT IN CLIL-BASED HIGHER EDUCATION COURSES: INSIGHTS FROM A PILOT STUDY

MARTA MARTÍN-GILETE

Universidad de Extremadura

ANA MARÍA PIQUER-PÍRIZ

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCTION

European Higher Education Institutions (HEIs) play a key role in preparing students for globalised work environments through internationalisation. In response to the growing need to equip university students for successful academic and professional performance, recent decades have witnessed increasing interest in the promotion of educational programmes aimed at fostering the internationalisation of Higher Education across Europe (Macaro, 2018).

Within this broader trend, two major lines of development can be identified: *internationalisation abroad*, which involves cross-border educational activities—such as student and staff mobility or joint international programmes—and *internationalisation at home*, which seeks to develop students' intercultural competences and global awareness through localised, campus-based strategies (Beelen & Jones, 2015; Knight & de Wit, 2018).

1.1. THE ROLE OF ICLHE IN INTERNATIONALISING HIGHER EDUCATION

Internationalisation at home, in particular, has gained significant momentum in recent years, as institutions aim to foster 21st-century transversal competences and enhance graduate employability within the European Higher Education Area (Macaro et al., 2019). A central element

in this process has been the use of an additional language—most commonly English—for teaching academic content across disciplines. English-Medium Instruction (EMI), and, particularly, Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE), which devotes specific attention to the linguistic dimension is increasingly recognised as a means of promoting disciplinary knowledge, language development and academic skills in interdisciplinary university settings (Macaro et al., 2019; Roquet et al., 2020; Siegel, 2020; Wilkinson, 2018).

Although a growing body of research has examined EMI students' linguistic needs and perceptions (Aguilar & Rodríguez, 2012; Jiang et al., 2019; Macaro, 2018), comparatively less attention has been paid to their specific training needs—particularly concerning academic discourse and literacy assessment. This gap is also reflected in the limited availability of pedagogical materials explicitly designed to support students' academic English development in EMI contexts (Aguilar & Rodríguez, 2012; Piquer-Píriz, 2023). Addressing these underexplored dimensions is essential for enhancing the effectiveness of EMI practices and for supporting students' active engagement and academic success in linguistically and cognitively demanding learning environments.

1.2. SUPPORTING ACADEMIC ENGLISH AND SKILL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION: THE ICLUEX MODULES

The ICLUEx project¹² was launched with the aim of enhancing the quality of content teaching through English at the Universidad de Extremadura. Recognising the growing presence of EMI in higher education, the project seeks to support integrated teaching practices that address the evolving needs of both lecturers and students. By fostering a more cohesive and inclusive approach to instruction, ICLUEx contributes to the development of effective strategies that facilitate academic success in linguistically diverse classrooms.

¹² Diseño de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo para la enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en la Educación Superior adaptados a la Universidad de Extremadura (ICLUEx) - Designing Collaborative Virtual Learning Environments for Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Higher Education adapted to the University of Extremadura (ICLUEx), funded by the Junta de Extremadura (IB18055).

To address persistent gaps in academic discourse development and literacy assessment within EMI settings, the project developed a set of adjunct-CLIL Open Educational Resources (OERs) specifically designed to support students' academic English and skill development. These resources are delivered as technology-enhanced, self-paced learning modules that foster learner autonomy and provide flexible support for students engaging with disciplinary content in English (Piquer-Píriz, 2023; Piquer-Píriz et al., 2022). Their design was informed by a comprehensive needs analysis involving both lecturers and students participating in English-medium programmes at the Universidad de Extremadura, as detailed in the sections below.

1.2.1. Identifying needs in EMI contexts

Lecturers' perspectives

To inform the design of the ICLUEx modules, the team first explored the training needs of CLIL lecturers involved in teaching disciplinary subjects in English. Interviews revealed a range of challenges and perceived benefits. Among the most frequently reported difficulties were increased workload, limited institutional support, insufficient methodological training, and a lack of understanding from non-EMI colleagues. At the same time, lecturers recognised positive aspects of EMI, including enhanced language practice, personal and professional motivation, smaller group sizes, and increased potential for international student recruitment.

These insights were instrumental in shaping the pedagogical approach of the project and highlighted the importance of targeted support for instructors in EMI contexts. A more detailed account of this phase can be found in Piquer-Píriz and Castellano-Risco (2021, p. 98).

Students' perspectives

The ICLUEx team also explored the academic language needs of students enrolled in English-medium degree programmes at the Universidad de Extremadura (see Piquer-Píriz, 2023). A 22-item questionnaire, adapted from Pérez-Cañado (2020), was administered to 155

students across 15 undergraduate programmes to examine their self-perceived linguistic competence and training needs.

The responses revealed a consistent need for further support in academic vocabulary, productive skills (speaking and writing), and genre-specific communication. While students generally rated their language abilities at an intermediate level, they expressed a clear demand for targeted instruction to better navigate academic tasks in English-taught courses.

For additional information on the design and contextualisation of the questionnaire, see also Fielden-Burns and Martín-Gilete (2022) and Martín-Gilete and Fielden-Burns (2023).

1.2.2. Designing pedagogical responses: The ICLUEx modules

Aims and focus

Based on the results of the needs analysis, the ICLUEx team developed a set of seven online modules targeting the development of academic English, with a particular focus on vocabulary and academic discourse skills in English-medium university contexts. These materials aim to foster autonomous, self-paced learning through technology-enhanced instruction.

The modules follow a logical progression of academic language development and cover a variety of key genres and communicative functions. They include:

- Module 0: “Creating outlines” (introductory module)
- Module 1: “Concept maps”
- Module 2: “Writing definitions”
- Module 3: “Writing summaries”
- Module 4: “Reporting data”
- Module 5: “The language of presentations”
- Module 6: “Writing abstracts”

A general overview is provided below; for a more comprehensive account of the module development and implementation, see Martín-Gilete (2022), Piquer-Píriz et al. (2022), and Piquer-Píriz (2023).

Teaching and design principles

The ICLUEx modules are grounded in CLIL principles, incorporate e-learning methodologies, and follow a presentation–practice–production–assessment structure. This design ensures pedagogical coherence and supports the progressive development of learners’ academic language skills in English, aligned with the needs identified in the preliminary research.

Technical features and assessment

Designed for learners at the B2 level, the modules are hosted on *Genially*¹³, include introductory videos via *YouTube*¹⁴, and can be integrated into *Moodle* for institutional use. They incorporate assessment rubrics, to encourage reflective learning and raise students’ awareness of academic performance standards.

1.2.3. Supporting implementation and use: Instructor support materials

To assist instructors, a detailed open-access manual is available via *Dehesa*¹⁵, the institutional repository of the Universidad de Extremadura. Additional pedagogical insights and design rationale are presented in Piquer-Píriz’s (2023) publication on EMI and e-learning.

1.2.4. Evaluating the ICLUEx modules: Findings from pilot studies

Piloting phase 1: Material consistency and user perception

The first pilot study focused on assessing the consistency of the instructional design and gathering initial feedback on students’ experiences

¹³ To access the ICLUEx modules in *Genially*, consult: <https://bit.ly/45p9sFF>

¹⁴ Introductory videos are available on the ICLUEx *YouTube* playlist: <https://bit.ly/3FWKEu7>

¹⁵ The ICLUEx manual, which includes guidance for classroom implementation and *Moodle* integration, can be accessed at: <http://hdl.handle.net/10662/15310>

with the ICLUEx modules. Implemented across three modules (“Creating outlines”; “Concept maps”; “The language of presentations”) with undergraduate students from diverse degree programmes (BA in English Studies, BA in Primary Education, BA in Medicine and MA in Bilingual Education through English for Primary and Secondary Education School Teachers), the study explored learners’ perceptions of the modules’ usefulness, clarity, and suitability for independent study.

Overall, the findings indicated positive learner engagement, with students particularly valuing the modules’ relevance to their academic English needs and their potential to support both oral and written communication. These results provided a basis for refining the materials and confirmed their pedagogical appropriateness within EMI and adjunct-CLIL contexts (see Piquer-Píriz, 2023, for more information).

Piloting phase 2: Student progress and skill development

The second pilot study examined the extent to which the ICLUEx modules supported students’ academic language development, with a focus on academic vocabulary and key writing and speaking skills.

Pre- and post-test comparisons across five modules (“Creating outlines”; “Writing definitions”; “Writing summaries”, “Reporting data”; “The language of presentations”), implemented in both undergraduate and post-graduate programmes, revealed notable improvements in learners’ academic performance. Gains were observed across a range of disciplines, including English Studies, Education, Business, and Science, confirming the modules’ effectiveness in enhancing discipline-sensitive academic English within EMI settings (see Piquer-Píriz, 2023, for details).

1.3. RETHINKING ASSESSMENT IN CLIL-BASED HIGHER EDUCATION

1.3.1. Assessment in CLIL: From summative to formative approaches

In CLIL-based higher education practices, where students are expected to develop subject knowledge and academic language simultaneously, assessment procedures must adapt to meet the dual demands of content and language learning. Yet, many EMI programmes continue to rely on summative formats—such as final exams or written reports—that are

often designed for monolingual learners and prioritise performance over process (Otto, 2017). These approaches typically offer limited scaffolding and are ill-suited to the pedagogical aims of CLIL, which emphasises ongoing, language-sensitive, and interdisciplinary learning.

By contrast, formative assessment, or assessment *for* learning, provides a more responsive framework for CLIL instruction. It shifts the focus from evaluating final outcomes to supporting skill development through continuous feedback, scaffolded tasks, and clearly defined objectives. As Otto and Estrada (2019) argue, formative approaches promote differentiated instruction, foster learner autonomy, and integrate assessment into the learning process itself. Tools such as rubrics and practices such as peer assessment, among others, are particularly valuable in this context, as they not only evaluate performance but also help students internalise and apply success criteria in authentic academic tasks.

1.3.2. The role of peer assessment in supporting academic skills

Within the formative paradigm, peer assessment stands out as a particularly effective strategy for promoting academic development in CLIL environments. Rather than replicating teacher-led evaluation, it encourages active participation, fosters learner autonomy, and positions students as co-constructors of the assessment process. When supported by clear guidelines and collaboratively designed rubrics, peer feedback helps learners build metacognitive awareness and enhances their ability to reflect on and improve their work (Butler & Winne, 1995; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).

Peer assessment also aligns with the broader objective of developing 21st-century competences, such as critical thinking, problem-solving, information literacy, and independent learning—skills that are increasingly valued in both academic and professional spheres (Ibarra-Sáiz et al., 2020). Additionally, by analysing peers' use of language, structure, and content, students gain deeper insights into academic discourse in English.

While peer assessment does present challenges—including inconsistent feedback quality, social bias, and emotional discomfort—these can be mitigated through training, modelling, and transparent assessment

criteria (Gaynor, 2020; Yu & Lee, 2016). When thoughtfully implemented, peer assessment contributes not only to improved academic outcomes but also to a more reflective, inclusive, and collaborative classroom culture.

2. OBJECTIVES OF THE PILOT STUDY

This pilot study focuses on the implementation of peer assessment within the ICLUEx module “The Language of Presentations”.

Its overarching aim is to promote a participatory and reflective learning approach in the ICLHE classroom by embedding peer assessment as a formative pedagogical tool. By encouraging learners to critically engage with assessment criteria and evaluate one another’s performance, the study seeks to foster learner autonomy, metacognitive awareness, and academic English development.

More specifically, the study pursues the following objectives:

- To examine the effectiveness of peer assessment in measuring students’ academic linguistic performance in English, using the ICLUEx assessment rubrics.
- To compare peer assessment outcomes with teacher and self-assessment in order to evaluate consistency and identify patterns in learner perception.

3. METHODOLOGY

3.1. CONTEXT AND PARTICIPANTS

This pilot study was conducted during the 2023–2024 academic year within the English Literature III course, part of the second year of the BA in English Studies at the Universidad de Extremadura. A total of 31 native Spanish-speaking students participated (83.87% female, 16.13% male).

Participants’ certified English proficiency level ranged from B1 to C1, with nearly half (48.39%) at the B2 level. Self-perceived proficiency was slightly higher, with 70.97% rating themselves at B2 and 29.03%

at C1. Additionally, 48.39% of students reported previous experience with CLIL-based instruction. All participants completed the ICLUEx module “The Language of Presentations”, except for three students (9.68%) who did not complete all activities.

3.2. INSTRUCTIONAL MATERIALS: “THE LANGUAGE OF PRESENTATIONS” ICLUEX MODULE

The pilot study centred on Module 5 of the ICLUEx suite: “The Language of Presentations”¹⁶. The module was designed to support the development of students’ oral academic skills in English and followed a five-phase instructional sequence:

1. Pre-task and exploration
2. Instruction and modelling
3. Controlled practice
4. Production task
5. Self-reflection and assessment

Its pedagogical focus included:

- a. Teaching contents: structuring and delivering academic presentations
- b. Language contents: organising phases of a presentation using appropriate structures
- c. Language functions: introducing topics, transitioning between ideas, concluding
- d. Skills developed: spoken comprehension, spoken production, written comprehension, and written production

3.3. PROCEDURE

¹⁶ For a detailed description of Module 5 “The Language of Presentations”, see the open-access manual available at: <http://hdl.handle.net/10662/15310>.

After completing the online activities, students delivered an individual, in-person oral presentation on one of the authors from the course syllabus. This served as the main performance task, allowing students to apply the strategies learned throughout the module.

Student performance was evaluated through three complementary assessment modes:

- Peer assessment
- Self-assessment
- Teacher assessment

All evaluations were conducted in class using the ICLUEx rubric specifically developed for this module (see Piquer-Píriz, 2023, pp. 154-155). The rubric combines content and language criteria and assesses key elements such as introduction, synthesis of information, organisation, content clarity, conclusion, fluency, and the use of signposting. It offers a comprehensive and pedagogically aligned framework for assessing academic oral presentations.

3.4. DATA COLLECTION AND ANALYSIS

Quantitative data were collected from the written evaluations completed by students (both self and peer assessments) and the teacher. Scores from the three modes were compared using non-parametric statistical analysis in R (2024) to explore alignment, consistency, and differences.

For triangulation purposes, students also completed a satisfaction survey upon finishing the module. The survey gathered feedback on content quality, overall experience, and reasons for recommending the module, offering additional insight into its pedagogical impact.

4. RESULTS

4.1. STUDENT SATISFACTION WITH THE ICLUEx MODULE

Student feedback on the ICLUEx module *The Language of Presentations* was generally positive across both content-related and

experiential dimensions. As shown in Table 1, most participants agreed that the module was useful for their training, supported independent learning, and contributed to the development of both general and academic English.

TABLA 1. *Student satisfaction with the ICLUEx module “The Language of Presentations”: Content-related aspects*

Aspect evaluated	Strongly disagree		Disagree		Agree		Strongly agree		No opinion / No answer	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Usefulness in relation to training	1	3.57	1	3.57	11	39.29	15	53.57	0	0
Ease of independent work	1	3.57	0	0	8	28.57	19	67.86	0	0
Content complexity	11	39.29	12	42.86	3	10.71	2	7.14	0	0
Relevance of content for training	1	3.57	0	0	12	42.86	13	46.43	2	7.14
Improvement in general English	0	0	6	21.43	15	53.57	7	25.00	0	0
Improvement in academic English	0	0	3	10.71	12	42.86	13	46.43	0	0
Contribution to linguistic knowledge	0	0	2	7.14	16	57.14	10	35.71	0	0

Source: own elaboration

Notably, 92.86% of students reported being satisfied or very satisfied with the module, as illustrated in Table 2.

TABLA 2. *Overall satisfaction with the ICLUEx module “The Language of Presentations”*

Aspect evaluated	Not at all satisfied		Slightly satisfied		Indifferent		Satisfied		Very satisfied	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Overall satisfaction level	0	0	0	0	2	7.14	15	53.57	11	39.29

Source: own elaboration

In addition, the majority of students (92.86%) indicated they would recommend the module to peers. As summarised in Table 3, their reasons included improvements in presentation skills, enhanced academic English development, and the practical relevance of the contents. A small minority (7.14%) expressed reservations, citing the time required and a preference for self-directed study methods.

TABLA 3. *Recommendations of the module and rationale*

Recommendation				Positive reasons			Negative reasons	
Yes		No						
N	%	N	%					
				Improved presentation skills	Language development and practical usefulness	Academic interest	Perceived ineffectiveness	More efficient alternatives
26	92.86	2	7.14	Techniques for clear and structured presentations.	New vocabulary and structures in English.	Relevant to current academic level.	Time investment not justified by short-term results.	Preference for self-study methods without interim tests.
				Better command of academic language and English vocabulary.	Practical, interactive, and engaging.	Helpful for understanding and applying formal presentation techniques.		
				Useful foundation for university presentations and various subjects.	Helps express oneself better in different contexts.			
				Tools that are rarely explained in other contexts.	Useful for future presentations and writing tasks.			

Source: own elaboration

These results provide valuable insights into students’ perceptions and confirm the module’s relevance and pedagogical value within EMI settings. They also offer a supportive context for examining the implementation of peer assessment as a formative strategy.

4.2. PEER ASSESSMENT IN THE CLIL-BASED HIGHER EDUCATION CLASSROOM: DESCRIPTIVE AND COMPARATIVE ANALYSIS

4.2.1. Descriptive results

Descriptive statistics from peer, teacher, and self-assessments of oral presentations are summarised in Tables 4–6. Peer assessment yielded the highest average overall score ($M = 25.50$), followed by teacher ($M = 24.45$) and self-assessment ($M = 24.23$).

TABLA 4. *Peer assessment: Evaluation of oral presentations*

Grade type	Evaluation criteria	M	Min.	Max.	SD
Overall		25.50	23.48	27.33	1.15
Content elements		18.66	16.76	19.67	0.79
	Introduction	3.79	3.32	4.00	0.13
	Synthesis of information	3.68	2.97	3.97	0.23
	Organisation of the presentation	3.81	3.34	4.00	0.16
	Content	3.78	3.29	4.00	0.17
	Conclusion	3.61	2.37	3.90	0.40
Language elements		6.84	5.81	7.67	0.55
	Fluency, spontaneity, and pronunciation	3.41	2.68	3.97	0.38
	Inclusion of signpost language	3.43	3.07	3.73	0.21

Source: own elaboration

TABLA 5. *Teacher assessment: Evaluation of oral presentations*

Grade type	Evaluation criteria	M	Min.	Max.	SD
Overall		24.45	20.00	28.00	2.05
Content elements		17.97	16.00	20.00	1.38
	Introduction	4.00	4.00	4.00	0.00

	Synthesis of information	3.39	2.00	4.00	0.56
	Organisation of the presentation	3.42	3.00	4.00	0.50
	Content	3.29	3.00	4.00	0.46
	Conclusion	3.87	3.00	4.00	0.34
Language elements		6.48	4.00	8.00	0.96
	Fluency, spontaneity, and pronunciation	3.10	2.00	4.00	0.54
	Inclusion of signpost language	3.39	2.00	4.00	0.56

Source: own elaboration

TABLA 6. *Self-assessment: Evaluation of oral presentations*

Grade type	Evaluation criteria	M	Min.	Max.	SD
Overall		24.23	15.00	28.00	2.79
Content elements		17.87	13.00	20.00	1.96
	Introduction	3.71	2.00	4.00	0.53
	Synthesis of information	3.55	2.00	4.00	0.62
	Organisation of the presentation	3.77	3.00	4.00	0.43
	Content	3.58	2.00	4.00	0.56
	Conclusion	3.26	1.00	4.00	0.96
Language elements		6.35	2.00	8.00	1.25
	Fluency, spontaneity, and pronunciation	3.03	1.00	4.00	0.71
	Inclusion of signpost language	3.32	1.00	4.00	0.70

Source: own elaboration

Content-related criteria were consistently rated highly across all three modes, with peer assessments showing slightly less variability. Language-related scores followed a similar pattern, with peer-assigned scores highest ($M = 6.84$) compared to those given by the teacher ($M = 6.48$) and students ($M = 6.35$). These results suggest a slight tendency toward more generous evaluations among peers, especially for linguistic aspects.

4.2.2. Peer assessment vs. teacher assessment

As shown in Table 7, peer-assigned overall scores were significantly higher than teacher scores ($p = .027$, $d = 0.63$). Differences were also statistically significant for content-related elements ($p = .029$, $d = 0.62$), particularly in the *Content* criterion ($p = .002$, $d = 1.42$). While the difference in *Organisation of the presentation* was not statistically significant ($p = 0.228$), the effect size was large ($d = 1.04$).

Conversely, the teacher rated the *Introduction* and *Conclusion* more highly ($p < .001$, $d = -2.23$ and $p = .000$, $d = -0.72$, respectively), suggesting differences in expectations for framing and closing academic discourse.

TABLE 7. *Comparative analysis: Peer assessment vs. teacher assessment*

Grade type	Evaluation criteria	Evaluation type		diff.	W score	p value	Cohen's d	95% CI
		Peer assess-ment	Teacher assess-ment					
Overall		25.50	24.45	1.039	637.00	0.027	0.63	[0.11, 1.15]
Content elements		18.66	17.97	0.815	635.00	0.029	0.62	[0.10, 1.14]
	Introduction	3.79	4.00	0.192	31.00	0.000	-2.23	[-2.88, -1.59]
	Synthesis of information	3.68	3.39	0.429	541.00	0.387	0.68	[0.16, 1.20]
	Organisation of the pre-sentation	3.81	3.42	0.667	564.50	0.228	1.04	[0.50, 1.58]
	Content	3.78	3.29	0.731	691.00	0.002	1.42	[0.85, 1.99]
	Conclusion	3.61	3.87	0.214	112.00	0.000	0.72	[-1.24, -0.19]
Language elements		6.84	6.48	0.357	620.00	0.048	0.45	[-0.06, 0.97]

	Fluency, spontaneity, and pronunciation	3.41	3.10	0.286	687.00	0.003	0.68	[0.16, 1.20]
	Inclusion of signpost language	3.43	3.39	0.143	558.00	0.268	0.09	[-0.42, 0.60]

Source: own elaboration

In terms of language elements, peer scores were again higher overall ($p = .048$, $d = 0.45$), particularly for *Fluency, spontaneity, and pronunciation* ($p = .003$, $d = 0.68$).

4.2.3. Peer assessment vs. self-assessment

As reported in Table 8, peer assessment scores were also higher than self-assessment scores, although the difference in overall score did not reach statistical significance ($p = .066$, $d = 0.60$). Differences in content-related elements were minimal, with no statistically significant variation ($p = >.05$). The *Introduction* was again an exception, with peers assigning slightly higher scores ($p = .002$, $d = 0.21$).

TABLA 8. *Comparative analysis: Peer assessment vs. self-assessment*

Grade type	Evaluation criteria	Evaluation type		diff.	W score	p value	Cohen's d	95% CI
		Peer assessment	Self-assessment					
Overall		25.50	24.23	0.828	611.00	0.066	0.60	[0.08, 1.12]
Content elements		18.66	17.87	0.379	570.00	0.207	0.53	[0.01, 1.05]
	Introduction	3.79	3.71	0.148	271.00	0.002	0.21	[-0.30, 0.72]
	Synthesis of information	3.68	3.55	0.138	362.00	0.090	0.27	[-0.24, 0.78]
	Organisation of the presentation	3.81	3.77	0.103	229.00	0.000	0.10	[-0.41, 0.61]
	Content	3.78	3.58	0.077	391.00	0.197	0.49	[-0.03, 1.00]

	Conclusion	3.61	3.26	0.143	413.00	0.336	0.47	[-0.04, 0.99]
Language elements		6.84	6.35	0.346	615.00	0.056	0.50	[-0.02, 1.02]
	Fluency, spontaneity, and pronunciation	3.41	3.03	0.286	668.00	0.007	0.67	[0.15, 1.19]
	Inclusion of signpost language	3.43	3.32	0.143	558.00	0.269	0.20	[-0.31, 0.71]

Source: own elaboration

A significant difference emerged in *Fluency, spontaneity, and pronunciation*, favouring peer scores ($p = .007$, $d = 0.67$), which is consistent with the trend observed in the teacher comparison.

4.2.4. Teacher assessment vs. self-assessment

As shown in Table 9, no significant differences ($p = >.05$) were found between teacher and self-assessment scores for overall, content-related, or language-related performance. This alignment suggests a promising degree of self-awareness among students when evaluating their own work.

TABLE 9. *Comparative analysis: Teacher assessment vs. self-assessment*

Grade type	Evaluation criteria	Evaluation type		diff.	W score	p value	Cohen's d	95% CI
		Teacher assessment	Self-assessment					
Overall		24.45	24.23	<0.001	472.50	0.909	0.09	[-0.42, 6.01]
Content elements		17.97	17.87	<0.001	460.50	0.773	0.06	[-0.45, 0.57]
	Introduction	4.00	3.71	<0.001	604.50	0.003	0.78	[0.25, 1.30]
	Synthesis of information	3.39	3.55	<0.001	399.50	0.197	-0.27	[-0.78, 2.24]

	Organisation of the presentation	3.42	3.77	<0.001	310.00	0.005	-0.76	[-1.29, -2.24]
	Content	3.29	3.58	<0.001	336.50	0.020	-0.56	[-1.08, -0.05]
	Conclusion	3.87	3.26	<0.001	649.50	0.003	0.85	[0.32, 1.38]
Language elements		6.48	6.35	<0.001	482.50	0.976	0.12	[-0.40, 0.62]
	Fluency, spontaneity, and pronunciation	3.10	3.03	<0.001	493.00	0.833	0.10	[-0.41, 0.61]
	Inclusion of signpost language	3.39	3.32	<0.001	490.00	0.879	0.10	[-0.41, 0.61]

Source: own elaboration

However, differences were observed in specific components. The teacher rated the *Introduction* ($p = .003$, $d = 0.78$) and *Conclusion* ($p = .003$, $d = 0.85$) more highly, while students gave themselves slightly higher scores for *Organisation* ($p = .005$, $d = -0.76$) and *Content* ($p = .020$, $d = -0.56$).

5. DISCUSSION

This pilot study offers meaningful insights into the implementation of peer assessment as a formative strategy within CLIL-based higher education practices, with a specific focus on fostering academic oral communication in English. The triangulation of peer, teacher, and self-assessment within the ICLUEx module “The language of presentations” enabled a comprehensive and nuanced analysis of learner performance, perceptions, and evaluative consistency.

Student satisfaction data confirm the pedagogical value of the module, with most participants highlighting its practical utility, ease of independent use, and contribution to both general and academic English development. These findings align with previous research on the benefits of needs-oriented, technology-enhanced instruction in EMI contexts

(Piquer-Píriz, 2023), and they support the design principles underpinning the ICLUEx initiative. In particular, the module's scaffolded structure and emphasis on disciplinary discourse appear to have fostered learner engagement and the development of genre-specific competences.

Regarding assessment outcomes, peer scores were consistently higher than those assigned by the teacher, particularly in relation to content, fluency, and pronunciation. This finding is consistent with previous studies suggesting that peer assessors often adopt more lenient or empathetic stances, tending to reward communicative effort and perceived progress over strict linguistic accuracy (Gaynor, 2020; Yu & Lee, 2016). While this generosity is not unexpected in formative assessment contexts, it highlights the need for training and calibration activities to promote fairness, objectivity, and transparency in peer evaluation practices.

By contrast, self-assessment scores aligned closely with those of the teacher across most evaluative criteria, indicating a relatively high level of metacognitive awareness and realistic self-perception among students. This alignment may be attributed to the reflective components embedded within the module, which encouraged students to internalise performance standards and monitor their own progress (Otto & Estrada, 2019). The convergence of teacher and self-evaluations also supports the value of integrating self-assessment practices as part of a broader strategy for enhancing assessment literacy and learner autonomy.

Although peer scores tended to be more generous overall, the limited variability observed in their distribution suggests that students generally applied the rubric in a consistent and focused manner. Nevertheless, significant discrepancies emerged in specific components. Teachers awarded higher marks for introductions and conclusions—likely due to a more nuanced understanding of academic discourse framing—whereas peers gave higher ratings for fluency and content delivery. This distinction may reflect peers' greater sensitivity to the challenges of speaking in a second language and their appreciation of oral delivery effort.

Taken together, these patterns highlight both the pedagogical potential and the complexity of embedding peer assessment in CLIL instruction.

On the one hand, peer assessment promotes active engagement with evaluative criteria, fosters learner autonomy, and supports critical reflection on academic language use. These affordances align with the principles of internationalisation at home and learner-centred pedagogy (Beelen & Jones, 2015; Macaro, 2018). On the other hand, the tendency toward peer leniency—particularly in certain criteria—underscores the importance of scaffolded practice and explicit instruction to ensure that learners apply evaluative standards objectively and constructively.

More broadly, integrating peer assessment into OERs like those developed within the ICLUEx project supports a more holistic and future-oriented model of language education. In addition to enhancing academic English proficiency, such practices cultivate essential 21st-century competences—such as collaboration, empathy, digital literacy, and self-regulation—while reinforcing values of inclusion, agency, and shared responsibility in the learning process.

While the findings affirm the pedagogical value of peer assessment in CLIL-based EMI settings, they also point to important areas for further refinement. Future iterations should incorporate explicit training components—including guided practice, calibration activities, and rubric co-construction—to enhance the reliability of peer feedback and increase students’ confidence in performing evaluative tasks. Additionally, the discrepancies observed in the evaluation of rhetorical elements such as introductions and conclusions suggest the need for more explicit instruction in academic genre conventions and discourse structuring.

6. CONCLUSIONS

This pilot study has examined the implementation of peer assessment as a formative strategy within a CLIL-based higher education context, specifically through the ICLUEx module “The Language of Presentations”. The findings support the integration of structured peer assessment into EMI instruction as a means to enhance students’ academic English performance, foster metacognitive awareness, and promote learner autonomy.

Fostering peer assessment in CLIL presents both clear opportunities and important challenges. On the one hand, involving students in the

assessment process—particularly through oral academic tasks—encourages more participatory, reflective, and autonomous learning. It enables learners to engage meaningfully with academic discourse and to internalise performance criteria through experience, which is particularly valuable in degree programmes focused on teaching practice.

On the other hand, the study reveals some limitations. Peer-assigned scores were generally more generous than those of teachers or self-assessors, especially in fluency and content-related aspects. This pattern may reflect interpersonal dynamics, a limited familiarity with rubrics, or a tendency to reward effort over accuracy. While alignment between teacher and self-assessment suggests students' capacity for realistic self-evaluation, the rubric—originally designed for teacher use—appeared to function more effectively in self-assessment contexts than in peer assessment. Furthermore, the study's scope—limited to a single course, group, and module—restricts the generalisability of the findings.

Nonetheless, student feedback confirms the pedagogical relevance and perceived usefulness of the ICLUEx module, particularly in its flexible and needs-oriented support for academic English development. The findings highlight the potential of embedding peer assessment into OERs as part of a broader strategy for enhancing academic discourse in EMI contexts.

To build on these promising results, the following areas warrant further development:

- Student training: Provide structured opportunities to practise peer assessment through guided feedback, calibration tasks, and collaborative rubric design.
- Larger samples and diverse contexts: Extend the study to include multiple cohorts, disciplines, and institutional contexts to improve generalisability.
- Longitudinal studies: Investigate the long-term impact of peer-assessment on academic skills, learner autonomy, and language development over time.

- Digital platforms: Explore the integration of peer assessment into digital learning environments to support feedback transparency, learner engagement, and digital literacy.

In sum, peer assessment—when embedded in thoughtfully designed OERs and supported by robust pedagogical scaffolding—represents a valuable and forward-looking practice for enriching CLIL instruction in higher education. It not only supports academic language proficiency but also fosters broader educational goals such as critical thinking, collaboration, and reflective learning—core pillars of internationalised, learner-centred instruction.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This study was made possible thanks to the collaboration of the entire ICLUEx team at the Universidad de Extremadura. We would like to express our sincere gratitude to our colleagues for their ongoing support, insightful contributions, and commitment throughout the different phases of the study. Special thanks go to Irene Castellano-Risco, whose original idea and vision inspired the development of this project. We would also like to thank the students of the Universidad de Extremadura for their collaboration, which inspired the design and contributed to the piloting of the ICLUEx educational modules at their different phases.

8. REFERENCES

- Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish University. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2011.615906>
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 59-72). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
<https://doi.org/10.3102/00346543065003245>

- Fielden-Burns, L., & Martín-Gilete, M. (2022). Language proficiency in EMI programs: Analysis of learner perceptions of their own and their teachers' linguistic abilities. In R. Vinader-Segura, N. Navarro-Sierra & L. González-Díez (Eds.), *Tendencias en innovación y transferencia del conocimiento: De la universidad a la Sociedad* (pp. 318–343). Dykinson.
- Gaynor, J. W. (2020). Peer review in the classroom: Student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 758–775.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1697424>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: The role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(3), 137–156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jiang, L., Zhang, L. J., & May, S. (2019). Implementing English-medium instruction (EMI) in China: Teachers' practices and perceptions, and students' learning motivation and needs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 107-119.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231166>
- Knight, J., & de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, 95, 2-4.
<https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford University Press.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2019). A systematic review of English medium instruction in Higher Education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Martín-Gilete, M. (2022). Developing academic language skills as a support for content learning in higher education: A proposal of an open educational resource. In C. Molina-Hernández, M. Tabuenca-Bengoa & M. Valero-Redondo (Eds.), *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las Filologías, la Lengua y el Derecho* (pp. 507–523). Dykinson.
- Martín-Gilete, M., & Fielden-Burns, L. (2023). Estudiantes de Educación Superior en entornos de aprendizaje EMI: Más allá de las necesidades lingüísticas. In L. M. Martínez-Serrano (Ed.), *El poder y la promesa de la educación bilingüe* (pp. 29–40).
- 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>

- Otto, A. (2017). Assessment issues in CLIL: What you've been wondering but were afraid to ask. *RDIM, 1*, 1-13.
- Otto, A., & Estrada, J. L. (2019). Towards an understanding of CLIL in a European context: Main assessment tools and the role of language in content subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 2*(1), 31-42.
<https://doi.org/10.5565/rev/clil.11>
- Pérez-Cañado, M. L. (2020). Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. *Journal of English for Academic Purposes, 48*, 100927.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100927>
- Piquer-Píriz, A. M. (2023). *E-learning in EMI: Academic language for university students*. Peter Lang.
- Piquer-Píriz, A. M. & Castellano-Risco, I. (2021). Lecturers' training needs in EMI programmes: Beyond language competence. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses, 34*, 83-105. <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.05>
- Piquer-Píriz, A. M., Castellano-Risco, I., Alejo-González, R., Martín-Gilete, M., Fielden-Burns, L., Blázquez-López, L., Calderón-Poves, C., & Pérez-Valenzuela, A. (2022). *Integración de contenidos y lengua extranjera en la Universidad de Extremadura: Guía sobre recursos para el desarrollo de destrezas académicas en la enseñanza-aprendizaje a través del inglés*. Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura.
<https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/15310>
- Roquet, H., Vraciu, A., Nicolás-Conesa, F. y Pérez-Vidal, C. (2020). Adjunct Instruction in Higher Education: Examining the Effects on English Foreign Language Proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 1*-22.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1765967>
- Siegel, J. (2020). Comprehension in English Medium Instruction (EMI) lectures: On the impact of Lecturer L2 English Use. *Language Learning in Higher Education, 10*(1), 73-91. <https://doi.org/10.1515/cerces-2020-2005>
- Wilkinson, R. (2018). Content and Language Integration at Universities? Collaborative Reflections. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21*(5), 607-15.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491948>
- Yu, S., Lee, I. & Mak, P. (2016). Revisiting Chinese cultural issues in peer feedback in EFL writing: Insights from a multiple case study. *Asia-Pacific Education Researcher, 25*, 295-304.
<https://doi.org/10.1007/s40299-015-0262-1>

LAS PERÍFRASIS ENCADENADAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: HACIA UN APRENDIZAJE BASADO EN EVIDENCIAS

BEATRIZ RUIZ GRANADOS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Las cadenas de perífrasis constituyen un fenómeno de elevada complejidad dentro del sistema verbal del español. En el presente trabajo se propone una intervención didáctica orientada a la enseñanza del comportamiento sintáctico y semántico de las combinaciones perifrásticas que tienen como punto de partida un auxiliar modal. En otras palabras, se pretende que el estudiantado de asignaturas como *Morfología del Español*, en el contexto de la titulación en Filología Hispánica o grados afines, adquiera un dominio preciso de las propiedades formales y semánticas que presentan secuencias como *debe continuar viniendo* o *has de poder estudiar*.

En el ámbito universitario, este tipo de formaciones suele recibir escasa atención, dado que la enseñanza de las perífrasis verbales tiende a centrarse en las combinaciones más prototípicas del tipo *Auxiliar + Verbo en forma no personal*. Esta limitación impide que el alumnado explore las posibilidades de concatenación que presentan ciertos auxiliares. Desde nuestro punto de vista, abordar el análisis de estas secuencias no solo contribuye a consolidar el conocimiento en torno a la categoría *perífrasis verbal*, sino que también permite visibilizar construcciones de uso habitual en la comunicación cotidiana y, en definitiva, en situaciones comunicativas reales.

Nuestra propuesta docente se articula en varias fases. En primer lugar, se activa el conocimiento previo del alumnado mediante la exposición

de un marco teórico-práctico acompañado de ejemplos tomados del corpus de referencia CORPES XXI. Seguidamente, se introduce la elaboración de mapas conceptuales con el objetivo de representar gráficamente la estructura y el funcionamiento de las cadenas de perífrasis. Esta actividad favorece la organización cognitiva del contenido y facilita su comprensión. En una tercera etapa, se plantean tareas de análisis textual y reformulación verbal, a través de las cuales se incentiva la participación del alumnado en el reconocimiento y la interpretación de las secuencias perifrásticas. Finalmente, se incorpora un sistema de autoevaluación guiada que permite consolidar el aprendizaje y corregir posibles dificultades.

Con la situación de aprendizaje que sugerimos, esperamos favorecer una comprensión más clara de las cadenas de auxiliaridad, pues la combinación de instrucción explícita, actividades significativas y retroalimentación contribuirá al adecuado desarrollo formativo del alumnado.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta intervención docente es, como ya hemos anunciado, favorecer la adquisición del fenómeno de las cadenas de perífrasis verbales iniciadas por verbos modales en español. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer las propiedades sintácticas y semánticas de las perífrasis encadenadas en contextos reales de comunicación.

Analizar ejemplos con el fin de identificar patrones de uso, variación y concatenación dentro de las cadenas de perífrasis.

Desarrollar habilidades de representación visual del contenido teórico objeto de análisis mediante la elaboración de mapas conceptuales.

Aplicar mecanismos de reformulación textual y reconocimiento de las perífrasis encadenadas, fomentando la participación del alumnado en la reflexión sobre el significado y la estructura de las construcciones analizadas.

Favorecer la autorregulación del aprendizaje a través de la evaluación individual y la coevaluación, lo que permite la detección y corrección de errores en el análisis de la categoría.

3. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta se fundamenta en el aprendizaje basado en evidencias, un enfoque que considera la conexión entre los conocimientos previos del alumnado y el nuevo aprendizaje como un factor esencial en el proceso de enseñanza. De acuerdo con este modelo y, siguiendo los principios fundamentales de Petty (2009, 2023), el aprendizaje se produce cuando el estudiante logra integrar la nueva información con sus esquemas previos, permitiendo la construcción de un conocimiento más sólido y duradero. Para ello, no se tiene en cuenta la implicación mayor o menor del docente, pues se considera que este se ocupa de llevar a cabo una dirección cuidadosa y constante. Por otro lado, para optimizar este proceso, es fundamental diseñar actividades que desafíen al alumnado a pensar críticamente y a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los ya adquiridos. Entre las estrategias recomendadas se incluyen la elaboración de mapas mentales y diagramas de flujo, herramientas gráficas que permiten visualizar las relaciones entre distintos conceptos y mejorar la organización del conocimiento (Petty, 2009: 8-38; 2023: 13-36; Ardura Martínez y Galán González, 2023: 11-26).

Uno de los elementos clave en este enfoque es la verificación y corrección de los errores. Detectar y corregir concepciones erróneas de manera rápida y eficaz facilita la consolidación del aprendizaje. Para ello, el alumnado debe comprender el proceso de verificación, identificar sus errores y ajustar su constructo si se requiere (Petty, 2009: 168-174; 2023: 209-239). Este mecanismo de regulación del aprendizaje ocurre de manera dinámica y es fundamental para garantizar la solidez del conocimiento adquirido.

El Ciclo de Aprendizaje de Calidad, que vamos a seguir en nuestra propuesta docente, estructura este proceso en tres fases fundamentales (Petty, 2023: 18):

Objetivo de la clase: se establecen las metas de la sesión y el docente introduce el nuevo contenido. Se solicita al alumnado la creación de un mapa mental que sintetice la información presentada, promoviendo la reflexión sobre la organización y relevancia del contenido. Posteriormente, se facilita un intercambio de mapas mentales entre estudiantes para fomentar la autoevaluación y la mejora de sus propias construcciones cognitivas.

Diseño de tareas: se elaboran actividades progresivas que desafían al alumnado y lo impulsan a generar su propia comprensión del material, vinculándolo con sus conocimientos previos.

Verificación y corrección: se detectan errores conceptuales y se abordan de manera inmediata, de modo que se facilita la mejora de los constructos del alumnado.

Con el objeto de potenciar el aprendizaje, siguiendo a Petty (2023: 20), se recomienda proporcionar herramientas como prototipos y ejemplos resueltos que orienten al alumnado sobre los objetivos de las tareas. Además, es importante anticipar la estructura de las actividades para que los estudiantes comprendan mejor las expectativas de aprendizaje.

En nuestra propuesta docente, pretendemos implementar lo señalado hasta ahora y garantizar, por tanto, los fundamentos básicos para un entorno de aprendizaje eficaz (Ardura Martínez y Galán González, 2023: 11-30), esto es: 1) promocionar un alto grado de participación y que todo el alumnado se involucre activamente en el razonamiento; 2) establecer unos mecanismos de verificación y corrección, tanto a nivel individual como grupal, a través de autoevaluaciones, evaluaciones entre pares y con toda la clase; 3) delimitar una evaluación formativa por parte del docente para identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje; y, por último, 4) posibilitar un entorno de aprendizaje agradable y estimulante que motive al alumnado y favorezca la retención del conocimiento.

4. LAS CADENAS DE PERÍFRASIS

Como han señalado diversos estudios centrados en el fenómeno de la combinatoria verbal (Olbertz, 2001: 431-433; Laca, 2002: 61-69;

Martínez-Atienza, 2017: 447-448; García Fernández y Krivochén, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b), las cadenas de perífrasis se forman por, al menos, dos auxiliares en una sola predicación. En concreto, vamos a abordar específicamente aquellas secuencias introducidas por los auxiliares modales *haber de*, *haber que*, *caber*, *deber*, *tener que* y *poder*.

4.1. MODELO DE ANÁLISIS

Desde la perspectiva propuesta por Bravo, García Fernández y Krivochén (2017: 1-28), se reconoce que, en las perífrasis encadenadas, los verbos auxiliares no actúan siempre sobre el verbo principal, sino que pueden modificar a otro auxiliar, lo que introduce un nivel adicional de complejidad. De este modo, la estructura de estas cadenas no se reduce a la simple adición de matices modales o aspectuales sobre el verbo léxico, sino que responde a una configuración ordenada y sujeta a restricciones gramaticales precisas (Ruiz Granados, 2023). Este comportamiento puede observarse en enunciados como los siguientes:

- (1) El especialista *tiene que poder diagnosticar* su enfermedad.
 - (2) El especialista *puede tener que diagnosticar* su enfermedad.
- (Costa Pau, M., «Aumentan los trastornos depresivos». Prensa, 2002)

Estos ejemplos evidencian, por un lado, que el orden de aparición de los auxiliares es flexible, y por otro, que dicho orden es determinante en la interpretación semántica del enunciado. A pesar de que los verbos son idénticos en ambas secuencias, los significados resultantes difieren notablemente: en el primer caso, se plantea la necesidad de que el sujeto obtenga permiso para llevar a cabo el evento *diagnosticar*; en el segundo, se plantea la posibilidad de que el sujeto deba llevar a cabo el predicado realizativo. Estas diferencias semánticas dependen, por tanto, de la relación jerárquica entre los auxiliares y del modo en que estos se organizan dentro de la cadena. Podemos representar esta dependencia interna mediante la fórmula:

Auxiliar 1 + Auxiliar 2 + Verbo léxico

Auxiliar 1 → Auxiliar 2

Auxiliar 2 → Verbo léxico

Este modelo permite asumir dos principios clave: 1) las construcciones encadenadas no son equiparables a las perífrasis monauxiliares y, por tanto, es necesario estudiarlas por separado; y 2) cada verbo auxiliar presenta propiedades sintácticas específicas y ocupa una posición determinada dentro de la cadena (García Fernández y Krivochen, 2019a: 127; RAE, 2009: 3391-3394).

4.2. TIPOLOGÍA DE VERBOS AUXILIARES

Siguiendo la clasificación establecida en investigaciones previas (Iglesias Bango, 1988: 108-109; Bravo, 2008: 105-107; Bravo, García Fernández y Krivochen, 2015: 71-101), los auxiliares modales objeto de análisis pueden agruparse en dos grandes categorías:

- Auxiliares funcionales: son aquellos que únicamente actúan como predicadores dentro de la cadena, sin poder ser modificados por otros auxiliares. Forman una clase cerrada y su significado tiende hacia lo gramatical más que hacia lo léxico. Este grupo incluye verbos como *caber*, *haber de*, *haber que* y *deber*.
- Auxiliares léxicos: presentan un comportamiento más flexible, ya que pueden desempeñar tanto la función de auxiliar como la de verbo auxiliado. Conservan una mayor carga semántica, próxima a la de los verbos plenos, y su clase está abierta a la incorporación de nuevos miembros. Entre los más representativos se encuentran *poder* y *tener que*.

A partir del modelo jerárquico propuesto por Olbertz (2001: 446-451) para explicar el orden de aparición de los auxiliares en cadenas de perífrasis, y retomado por Ruiz Granados (2023), es posible distribuir los auxiliares modales señalados en tres niveles posicionales dentro de la cadena:

Posición más externa respecto al núcleo semántico (□ 2, ←)

Auxiliar que expresa modalidad epistémica o dinámica: *poder*

Auxiliares que expresan modalidad deóntica: *caber*, *haber que*, *haber de*, *deber*

Posición más próxima al núcleo semántico (□ 1)

Poder, cuando pierde su valor prototípico y adquiere significado deóntico

Posición variable (□ 2, □ 1)

Tener que, como auxiliar flexible de carácter deóntico que puede ocupar una posición u otra sin alterar su significado

Ilustramos esta distribución a partir de los siguientes ejemplos:

- (3) Algunas entidades establezcan como principal la de crédito y la de débito queda como un producto extraordinario, por el que *puede tener que pagarse* por su contratación. (Matos Elices, M., «Los cargos por las tarjetas y el uso de los cajeros». Prensa, 2021)
- (4) *Hay que comenzar destacando* que no existe una clara distinción entre los conceptos de ciencia y tecnología para los ciudadanos españoles. (FECYT, *Percepción social de la ciencia y la tecnología*. Libro, 2007)
- (5) *Cabe poder responder* a las demandas de los niveles de socialización primaria, como son las familias y los centros educativos. (Sánchez Bayón, A., «Situación del menor en la posglobalización». Prensa, 2018)
- (6) Es recomendable guardar todos los documentos que ayuden a aclarar cualquier requerimiento por parte de la Agencia Tributaria. El consumidor *tiene que poder demostrar / puede tener que demostrar* de dónde procede el efectivo. (Calavia, M., «Guardar el dinero en casa: legal sí, pero no seguro». Prensa, 2021)

En el enunciado (3), el auxiliar modal *poder* ocupa la posición más alejada del núcleo semántico y mantiene su valor epistémico característico [Posición 1]. De hecho, puede ser parafraseado con fórmulas como “es posible que”. El ejemplo (4) comparte la misma ubicación: el auxiliar *haber que* expresa modalidad deóntica y no varía su espacio en la cadena. En el caso (5), el formante desactualiza su significado prototípico y se relaciona con la noción de *permiso* [Posición 2]. Por último, en (6), el auxiliar *tener que* evidencia su versatilidad al aparecer en ambas posiciones sin alterar significativamente su interpretación deóntica [Posición 3].

Una vez señaladas las consideraciones fundamentales para reconocer y analizar el fenómeno gramatical objeto de estudio, pasamos a sugerir a continuación las tareas significativas que vertebran nuestra intervención docente.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Antes de plantear las tareas diseñadas, cabe subrayar que el destinatario de esta propuesta ya posee conocimientos avanzados sobre las perífrasis verbales. Dicho de otro modo, pretendemos que el alumnado integre las cadenas de auxiliaridad con sus esquemas previos y sea capaz de reconocer, por tanto, las relaciones entre las secuencias monoauxiliares y los encadenamientos. Si el/la estudiante no logra comprender la información contenida en el marco teórico, ha de revisar, en primer lugar, los principios básicos de la categoría *perífrasis verbal*. Por otro lado, dada la relevancia que tiene en el proceso de aprendizaje, conviene señalar que cada actividad proporcionada va acompañada del objetivo principal, su descripción correspondiente, las respectivas soluciones y la evaluación que ha de llevar a cabo el/la docente.

En cuanto a la temporalización, las actividades propuestas están pensadas para ser desarrolladas en tres sesiones, siempre ajustándose al ritmo de la clase. En otras palabras, el/la docente adaptará la intervención según las necesidades del grupo: es posible que algunas actividades requieran más tiempo de discusión o análisis, mientras que otras se llevarán a cabo con mayor celeridad. La propuesta de tres sesiones puede segmentarse de la siguiente manera: sesión 1) introducción al contenido teórico-práctico y Actividad 1 (mapa conceptual); sesión 2) Actividades 2 y 3 (análisis y reformulación textual); y, por último, sesión 3) Actividades 4, 5 y 6 (producción, consolidación y cuestionario final).

Atendiendo a los resultados esperados, pretendemos que el alumnado no solo consolide sus conocimientos sobre las formaciones analizadas, sino que también sea capaz de emplearlas adecuadamente en situaciones contextuales diversas. Al finalizar la Actividad 6, el alumnado ha de ser autónomo para reconocer y clasificar esquemas encadenados dentro de un texto, reformular enunciados empleando más de un auxiliar y producir textos que integren dichas construcciones. Para facilitar este proceso, se priorizará el uso de recursos físicos que favorezcan las destrezas de producción y recepción escritas. De este modo, se emplearán los cuadernos del alumnado, la pizarra como herramienta para la transmisión de conocimiento y los materiales diseñados por el/la

docente (cuadros resumen, textos reales extraídos del corpus de referencia seleccionado y rúbricas específicas para cada actividad, entre otros). Asimismo, se contempla la posibilidad de adaptar el material propuesto en función de las necesidades del grupo.

Actividad 1. El mapa donde se encadena todo

Objetivo: activar los conocimientos previos sobre las perífrasis verbales y organizar el contenido propuesto.

Descripción: a partir del marco teórico-práctico del apartado 4, elabora un mapa conceptual o diagrama de flujo que sintetice la información. Añade, por favor, ejemplos representativos para justificar cada rasgo.

Una vez realizado, llevamos a cabo el intercambio de mapas entre compañeros/as para revisar y comentar las fortalezas y los puntos de mejora de cada uno. Dado que se retiene una mayor información si se escribe a mano, se recomienda el uso de papel y lápiz.

Autoevaluación: el diagrama ha de contener información sobre la segmentación interna de las cadenas, los tipos de auxiliares modales, las funciones semánticas de cada formante y su distribución posicional. Cada rasgo ha de aparecer ejemplificado.

Evaluación: el docente, a partir de la rúbrica correspondiente, valorará la claridad, la precisión conceptual, la organización y la ejemplificación del tema.

Actividad 2. De cadena en cadena: análisis de textos reales

Objetivo: reconocer esquemas de auxiliaridad en situaciones comunicativas reales y determinar su comportamiento sintáctico-semántico.

Descripción: en los siguientes textos recopilados del CORPES XXI, realiza los siguientes ejercicios. Ten en cuenta que has de justificar tu respuesta de manera razonada:

- a. Subraya las cadenas de auxiliaridad
- b. Identifica los formantes de naturaleza funcional y los de carácter léxico

c. Determina el orden jerárquico de los auxiliares

Los textos, que pueden ser objeto de comentario en clase, son los siguientes:

- La música ambiental debe poder adaptarse a muchos niveles de atención auditiva sin imponer uno en particular.
- (Cuevas, D.: «La música que no quería ser escuchada». Prensa, 2019)

- Debemos cesar de una vez por todas de describir los efectos del poder en términos negativos.

(Robledo Camacho, M. A.: *D3D. Un enfoque integral de la dirección de empresas*. Libro, 2004)

- La mayor responsabilidad en este caso recae en quien realiza la oferta profesional, esa persona ha de empezar a entender que es muy difícil tener un equipo motivado si no está correctamente remunerado.

(Ajram, J.: *El pequeño libro de la superación personal*. Libro, 2016)

- Seguimos teniendo en mente la idea de la maternidad como sacrificio, en tanto que tarea doméstica. Hay que empezar a dismantelar todas esas casillas. Son fronteras que están tan dentro de nosotros que son inconscientes.

(Blanco, L.: «Me he tragado mucha condescendencia». Prensa, 2022)

- Como decía Primo Levi, “todo puede volver a ocurrir, en cualquier momento y en cualquier lugar, aunque sea con diferentes métodos y de forma distinta”, recuerda la autora. No estamos libres de ninguno de los males que han azotado Europa antes.

(Blanco, L.: «Necesitamos una sociedad libre, capaz de plantar cara al poder». Prensa, 2021)

Autoevaluación:

- a. Detección de las cadenas de perífrasis: debe poder adaptarse, debemos cesar de describir, ha de empezar a entender, hay que empezar a dismantelar y puede volver a ocurrir.
- b. Los auxiliares modales funcionales son *deber*, *haber de* y *haber que*. Dentro de los léxicos, por otro lado, contamos con el formante *poder*.
- c. Mientras que *deber*, *haber de* y *haber que* han de funcionar como iniciadores de la cadena y, por tanto, colocarse en la posición más alejada del núcleo semántico, el verbo *poder* se emplea tanto en la tarea de auxiliar introductor, como en la posición más cercana al evento. Los primeros siempre expresan su significado prototípico relacionado con las nociones de *necesidad* y *orden*; el segundo, en cambio, muestra una interpretación deóntica y una lectura epistémica, respectivamente.

Evaluación: el docente comprueba que el alumnado ha cumplido con los siguientes retos, a saber: detección de la cadena, distinción de cada auxiliar, reflexión sobre la ordenación y justificación adecuada.

Actividad 3. Cambio de orden, cambio de sentido

Objetivo: favorecer la reflexión sobre la forma y el significado de las cadenas de perífrasis.

Descripción: reformula los enunciados que se plantean a continuación para obtener perífrasis encadenadas introducidas por verbos modales. Incluye, además, el esquema de la perífrasis monoauxiliar. Sigue el ejemplo propuesto:

- Enunciado 0. Es necesario dejar la habitación a las doce.
- Reformulación 1: Hay que dejar la habitación a las doce.
- Reformulación 2: Puede tener que dejar la habitación a las doce.

Elabora tus propuestas y compártelas con tu compañero/a. Entre vosotros, comentad el uso de cada auxiliar y su orden. Seguidamente, se llevará a cabo una puesta en común con la supervisión del docente.

Los enunciados que han de reformularse son los que siguen:

- a. Probablemente lean la revista esta semana.
- b. Tenemos permiso para salir mañana temprano.
- c. Sí o sí entregaréis los documentos de la matrícula este mes.

Autoevaluación: la respuesta es libre, aunque han de generarse secuencias del tipo *pueden leer / pueden tener que leer* la revista esta semana, *podemos salir / debemos poder salir* mañana temprano y *tenéis que entregar / tenéis que poder entregar* los documentos de la matrícula este mes.

Evaluación: el docente comprobará, en primer lugar, si se han generado reformulaciones de gramaticalidad clara. A continuación, verificará si las cadenas siguen el esquema propuesto y si se infiere una comprensión adecuada de los cambios semánticos planteados. Tendrá en cuenta la creatividad de cada enunciado.

Actividad 4. Crea tu propia cadena

Objetivo: poner en práctica el contenido teórico-práctico aprendido a partir de la producción de textos

Descripción: redacta dos enunciados con cadenas de perífrasis; ten en cuenta que ambas series han de iniciarse con auxiliares modales. Describe el significado global de la secuencia resultante.

Autoevaluación: la respuesta es libre. Sugerimos un caso como ejemplo: *Tenéis que poder entregar el libro fuera de plazo* y *Podéis tener que entregar el libro fuera de plazo*. Mientras que en el primer caso es necesario que *vosotros* tenga permiso para llevar a cabo el predicado realizativo, en el segundo se hace alusión al hecho de que es posible que el sujeto necesite permiso para *entregar el libro fuera de plazo*.

Evaluación: se realizará una revisión grupal para detectar errores, comentar posibles ambigüedades y resolver las dudas que se hayan generado.

Actividad 5. Quién modifica a quién

Objetivo: identificar la manera en la que se ha de analizar una cadena de auxiliaridad y determinar, por tanto, sus posibles implicaciones semánticas.

Descripción: lee, en primer lugar, el siguiente par de enunciados:

- El cirujano *puede tener que operar* a María esta noche.
- El médico *tiene que poder operar* a María esta noche.

A continuación, para cada caso, identifica los auxiliares y el verbo léxico, representa la estructura jerárquica con flechas y explica el significado resultante.

Autoevaluación:

- Caso 1. Verbos: auxiliar 1 (puede), auxiliar 2 (tener que) y verbo léxico (operar). Jerarquía: puede → tener que → operar. Significado: existe la posibilidad de que el sujeto se vea obligado a operar a María en el espacio temporal mencionado.
- Caso 2. Verbos: auxiliar 1 (tiene que), auxiliar 2 (poder) y verbo léxico (operar). Jerarquía: tiene que → poder → operar. Significado: el cirujano ha de tener permiso para desempeñar la realización *operar a María* en el tiempo establecido.

Evaluación: a partir de la rúbrica correspondiente, el docente verifica si el alumnado responde de manera clara y justificada a las cuestiones de identificación de los auxiliares, representación jerárquica y cambio semántico.

Actividad 6. *Test final*

Objetivo: verificar si se ha producido la asimilación de los contenidos propuestos y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

Descripción: responde a las cuestiones que se plantean teniendo en cuenta el agrupamiento correspondiente en cada caso:

Autoevaluación:

- ¿Soy capaz de reconocer y categorizar los auxiliares modales en una cadena de perífrasis?
- ¿Soy capaz de señalar las diferencias semánticas que se dan en las diversas construcciones?

Coevaluación:

- ¿Qué tarea te ha resultado más beneficiosa para comprender las perífrasis encadenadas?
- ¿Qué cuestión te ha resultado más difícil?

Con toda la clase:

- ¿Qué aspecto del fenómeno lingüístico analizado te gustaría seguir explorando?

Evaluación: el docente toma nota de las fortalezas y los aspectos de mejora del alumnado en relación con las cadenas de perífrasis, de manera individual, por grupos reducidos y con toda la clase.

6. CONCLUSIONES

La propuesta que hemos presentado está diseñada para promover la enseñanza-aprendizaje de las cadenas de perífrasis verbales en la asignatura *Morfología del Español* en Filología Hispánica y grados afines. Como hemos señalado, estas formaciones configuran una categoría compleja dentro de los estudios gramaticales: el interés por su investigación es incipiente y, por tanto, aún no ha recibido la atención necesaria en los planes docentes. La detección y la categorización de las cadenas suelen generar dificultades entre el alumnado, por lo que consideramos que configuran un eje temático complejo, abstracto y multiforme. Por este motivo, hemos elaborado un conjunto de actividades que, una vez adquiridas las consideraciones teóricas que hemos desarrollado previamente, facilitan su reconocimiento, uso y análisis.

A la hora de poner en práctica la propuesta, hemos insistido en emplear las evidencias que llevan a un aprendizaje óptimo: descripción del comportamiento sintáctico-semántico del fenómeno analizado, exposición de ejemplos, diseño de tareas desafiantes y retroalimentación guiada a partir de la autoevaluación, la coevaluación y la discusión con toda la clase. Consideramos, pues, que la intervención planteada cuenta con numerosos beneficios, como la motivación, la autorregulación, el esfuerzo, el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo. Nos permite, en definitiva, transitar por un proceso educativo más efectivo.

Mediante actividades como la elaboración de mapas conceptuales, el análisis de textos reales o la reformulación de enunciados, se facilita una comprensión clara de las propiedades sintácticas y semánticas de estas construcciones. A partir de aquí, el alumnado ya es capaz de elaborar sus propias formaciones, repasar el modelo de análisis y reflexionar sobre la manera en la que ha asentado los nuevos conocimientos.

7. REFERENCIAS

- Ardura Martínez, D. y Galán González, A. (2023). *Educación basada en evidencias para docentes de educación infantil*. UNED
- Bravo, A. (2008). *La perífrasis <ir a + infinitivo> en el sistema temporal y aspectual del español*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. Repositorio institucional Docta Complutense. <https://bit.ly/43Lr3GS>
- Bravo, A., García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2015). On auxiliary chains: Auxiliaries at the syntax-semantics interface. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 4(2), 71-101. <https://doi.org/10.7557/1.4.2.3612>
- Bravo, A., García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2017). Aspectos de la semántica y sintaxis de las cadenas de verbos auxiliares en español. *Moenia*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.15304/m.v23i0.3971>
- García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2019a). *Las perífrasis verbales en contraste*. Arco/Libros-La Muralla
- García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2019b). On the position of subjects in Spanish periphrases: Subjecthood left and right. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8(1), 1-33. <https://doi.org/10.7557/1.8.1.4687>
- García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2020a). Variability in syntactic-semantic cycles: evidence from auxiliary chains. En M. González-Rivera y S. Sessarego (Eds.), *Interface-Driven Phenomena in Spanish: Essays in Honor of Javier Gutiérrez-Rexach* (pp. 145-168). Routledge
- García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2020b). Formas no finitas duplicadas en las cadenas de verbos auxiliares. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 35, 143-169
- Iglesias Bango, M. (1988). Sobre perífrasis verbales. *Contextos*, 6(12), 75-112
- Laca, B. (2002). Spanish 'Aspectual' Periphrases: Ordering Constraints and the Distinction Between Situation and Viewpoint Aspect. En J. L. Gutiérrez Rexach (Ed.), *From Words to Discourse. Trends in Spanish Semantics and Pragmatics* (pp. 61-93). Elsevier Science
- Martínez-Atienza, M. (2017). La combinación de <acabar de + infinitivo> con otras perífrasis aspectuales y modales en español e italiano. *Moenia*, 23, 447-460. <https://doi.org/10.15304/m.v23i0.4055>
- Olbertz, H. (2001). El orden de los constituyentes en la combinación de perífrasis en español. *Revista Española de Lingüística*, 31(2), 431-453
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching: a practical approach*. Oxford University Press

- Petty, G. (2023). *Educación basada en evidencias: cómo enseñar aún mejor*. SM
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Espasa Libros
- Ruiz Granados, B. (2023). *Las perífrasis verbales en el discurso médico del español actual*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional Helvia. <https://bit.ly/3RJirco>

ANÁLISIS DE INTERLENGUA COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS: ESTUDIO DE CORPUS (INGLÉS-ESPAÑOL) EN LA ESTRUCTURA *MÁS QUE/MÁS... QUE*

LAURA MÉNDEZ MÁRQUEZ
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

El creciente interés por el aprendizaje de segundas lenguas responde, en gran medida, a las exigencias personales y profesionales derivadas de la competitividad en la sociedad actual. Esta necesidad ha impulsado, en las últimas décadas, un notable desarrollo de estudios centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En este contexto, el presente trabajo se enmarca en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y propone un análisis de interlengua basado en datos extraídos de un corpus de aprendientes.

Este estudio se centra específicamente en el uso que los aprendientes de español anglófonos hacen de las estructuras comparativas *más que* y *más... que*, con el objetivo de determinar si estas han sido correctamente adquiridas o si, por el contrario, presentan desviaciones respecto a la norma de la lengua meta. La elección de esta construcción gramatical obedece a su complejidad para aprendientes cuya lengua materna es el inglés, ya que en esta lengua la forma equivalente *more... than* es invariable, a diferencia de las variantes que pueden encontrarse en español.

Mediante este análisis de interlengua, se pretende ofrecer una visión general sobre el grado de asimilación de las estructuras comparativas *más que/más... que* por parte de aprendientes anglófonos de nivel B2. A través del estudio de sus producciones en el corpus CEDEL2, se evaluará si dichas construcciones, introducidas en el nivel A2 según el Plan

Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), han sido interiorizadas correctamente o si aún generan confusión en niveles avanzados del aprendizaje.

No obstante, aunque el estudio se centra en una estructura concreta del español, su finalidad última es ilustrar cómo un análisis de interlengua basado en corpus puede contribuir de forma significativa a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, el trabajo no solo ofrece datos relevantes sobre la adquisición del español por parte de aprendientes anglófonos, sino que también se plantea como un ejemplo representativo del potencial que este tipo de análisis tiene en contextos de innovación docente. Así, este estudio se presenta como un ejemplo extrapolable de cómo las herramientas de análisis de corpus pueden aplicarse en contextos de innovación docente, incluso en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ESTUDIO DE LA INTERLENGUA

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es un proceso complejo que involucra múltiples factores lingüísticos y extralingüísticos. Los primeros están determinados por la influencia de la lengua materna del aprendiente, su conocimiento previo de otras lenguas y el contexto de adquisición. Los factores extralingüísticos, por su parte, abarcan aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, como la aptitud lingüística, las actitudes hacia la L2 o la metodología del docente (Pastor Cesteros, 2005).

En el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), se busca identificar los principios que regulan la construcción e interpretación de estructuras lingüísticas y comunicativas durante el proceso de adquisición (Sánchez Rufat, 2016). A partir de la década de 1960, los estudios comenzaron a centrarse en la perspectiva del aprendiente, lo que dio lugar al desarrollo de diversos modelos de análisis, como el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y el Análisis de Interlengua. Estos enfoques han permitido comprender mejor los mecanismos subyacentes en el aprendizaje de una L2 y han contribuido a redefinir el papel del error como parte fundamental del proceso.

Entre 1940 y 1960, surgió el primer modelo de análisis que se centraba en el aprendizaje, el Análisis Contrastivo (AC), basado en la premisa de que la distancia lingüística existente entre la lengua materna del aprendiente y la segunda lengua determinaría el nivel de dificultad del aprendizaje (Pastor Cesteros, 2005). Así pues, este modelo proponía describir las diferencias y semejanzas existentes en dos sistemas lingüísticos con el fin de detectar los rasgos que causan dificultades al aprendiente y poder determinar de antemano los errores que estos cometerán durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta (Alexopoulou, 2005). Así pues, por una parte, si el aprendiente encuentra semejanzas entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2), se producirán ‘transferencias positivas’ desde la L1 a la L2. Por otra parte, si entre la L1 del aprendiente y la L2 existen numerosas diferencias, se producirán ‘transferencias negativas’ o ‘interferencias’, que pueden darse en la fonética, morfología, sintaxis o léxico de la lengua meta al introducir rasgos que el aprendiente encuentra similares en la lengua materna sin correspondencia real entre ambas, afectando negativamente al proceso de adquisición de la L2 (Vez Jeremías, 2004). No obstante, a pesar de la evolución que la introducción del modelo de AC supuso en el área de ASL, estudios posteriores determinaron que los errores de los aprendientes no provenían únicamente de la interferencia con su lengua materna, surgiendo así el Análisis de Errores (Núñez Nogueroles, 2019).

El Análisis de Errores (AE) puede definirse como una “técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación” de aquellas producciones llevadas a cabo por aprendientes de la lengua meta, ya sean espontáneas o planificadas (Baralo Ottonello, 2009, p. 27), considerando la lengua materna del aprendiente (LM), la lengua meta (L2) y la interlengua (IL) (Alexopoulou, 2005). Con él, se concluyó que la divergencia lingüística no determinaba por sí sola la probabilidad de que el aprendiente cometiera errores y que el discurso del aprendiente sobre su experiencia podría proporcionar una información muy valiosa (Santos Gargallo, 1993). Además, se redefinió el error como un factor necesario en el proceso de aprendizaje, distinguiendo entre errores por influencia de la lengua materna, de interlengua y aquellos causados por la estructura de la lengua meta, intralengua (Pastor

Cesteros, 2005). Aparte de esto, se incorporaron al análisis otras categorías que componen la competencia comunicativa, como la pragmática o la semántica, dejando así de centrarse únicamente en la clasificación del error por categoría gramática (Santos Gargallo, 1993). No obstante, su limitación al estudio de producciones erróneas condujo al desarrollo del Análisis de Interlengua.

En los años setenta, con el Análisis de Interlengua (AI) se comenzó a estudiar ambas producciones, correctas e incorrectas, con el fin de tener una visión más amplia de las competencias del aprendiente (Alexopoulos, 2005). El término ‘interlengua’ *per se* fue acuñado por primera vez en 1972 por Larry Selinker, quien en su artículo *Interlanguage* la define como un sistema lingüístico independiente que se basa en los resultados observables en un intento de producción en la lengua meta del aprendiente (Selinker, 1972, p. 214). De acuerdo con él, para llevar a cabo un AI se estudian las producciones del aprendiente en su L1, las producciones del aprendiente en la L2 y las producciones de un hablante nativo de la L2 (Núñez Nogueroles, 2019). En relación con esto, dado que la lengua de los hablantes no nativos es la fuente principal para describir la adquisición (Sánchez Rufat, 2016), el AI requiere el uso de un Corpus de Aprendientes.

2.2. INVESTIGACIÓN DE CORPUS DE APRENDIENTES

La Investigación de Corpus de Aprendientes (ICA) surge a finales de 1980 con la interrelación de dos disciplinas: la Lingüística de Corpus (LC) y la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) (Granger, 2002). Con la aparición de los corpus de aprendientes informatizados, los estudios de ASL dejaron de ser limitados en número de sujetos de estudio, puesto que estos ponen a disposición del investigador “más y mejor calidad de datos de lengua natural” (Sánchez Rufat, 2016, p. 2).

Un corpus de aprendientes es una compilación electrónica de producciones de aprendientes de lenguas extranjeras, generadas de forma natural o cuasi-natural, que están ordenadas siguiendo una serie de criterios específicos, como el nivel o la procedencia de los aprendientes (Granger, Gilquin y Meunier, 2015). Podemos distinguir dos tipos de corpus, los transversales o sincrónicos, que analizan producciones en

un momento dado, y longitudinales, que permiten rastrear la evolución a lo largo del tiempo (Núñez Nogueroles, 2019). Aunque estos últimos pueden resultar muy útiles para los estudios de interlengua, pues aportan información sobre la adquisición de la L2, conseguir un corpus de este estilo es prácticamente imposible. Es por eso que existe un tercer tipo de corpus que se asemeja a este, el cuasi-longitudinal, que consiste en la compilación de producciones de aprendientes de distintas edades o niveles (Granger, 2002). En relación con esto, uno de los corpus cuasi-longitudinales más conocidos por su calidad metodológica y la cantidad de producciones que lo componen es el CEDEL2 (Corpus Escrito del Español como L2), pues contiene muestras de hablantes nativos de español y aprendientes desde un nivel inicial al avanzado (Lozano y Mendikoetxea, 2013).

2.3. TIPOLOGÍA DEL ERROR

El concepto de error en la interlengua ha evolucionado a lo largo de los años, dejando atrás las asociaciones negativas inculcadas por los defensores del Análisis Contrastivo, que consideraban el error como un “síntoma de fracaso” (Torijano, 2006, p. 149). Así, el error comenzó a obtener una visión positiva, defendida por el modelo de Análisis de Errores, que lo considera necesario para el aprendizaje de la lengua meta (Núñez Nogueroles, 2019). Para delimitar qué entendemos por error haremos referencia a José Agustín Torijano, quien define el error como una “desviación sistemática, producida por el hecho de que un estudiante todavía no haya aprendido algo y, consecuentemente, lo expresa mal” (2006, p. 154). Dentro del AE, diversos autores publicaron estudios acerca de los criterios de clasificación y categorización del error.

Stephen Pit Corder (1971) divide el proceso de clasificación del error en cuatro etapas principales: recopilación de muestras, identificación, descripción y explicación. Basándose en esta clasificación, en su taxonomía del error, Agata Zimny (2016) establece que este puede clasificarse atendiendo a distintos criterios¹⁷. Entre ellos, y con el foco puesto en nuestro estudio, destacamos los siguientes:

¹⁷ Para saber más sobre el tema y conocer los distintos criterios designados, véase Zimny (2016, pp. 51-55).

- a. Criterio gramatical, que abarca los errores fonológicos, ortográficos, léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos.
- b. Criterio lingüístico, que abarca los errores de adición, de omisión, de selección o colocación falsa y de yuxtaposición.
- c. Criterio etiológico, que abarca los errores de interlengua, de intralengua y de simplificación.

En relación con esto, si asociamos esta taxonomía del error con la clasificación de Corder (1971), el criterio gramatical sirve para identificar el error, el criterio lingüístico para describir el error y el criterio etiológico para explicar la causa del error.

De este modo, siguiendo los planteamientos de Corder y Zimny, en nuestro estudio clasificaremos los errores atendiendo a los tres criterios: gramatical, lingüístico y etiológico.

3. METODOLOGÍA

3.1. CEDEL2

Para la recopilación de datos, se ha empleado el Corpus de Aprendientes de Español CEDEL2, desarrollado por la Universidad Autónoma de Madrid en el marco del proyecto *Word Order in Second Language Acquisition Corpora* (WOSLAC) (Lozano, 2009). Este corpus, uno de los más completos y actualizados en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, incluye producciones tanto de hablantes nativos como de aprendientes de distintos niveles y lenguas maternas, lo que permite realizar un análisis riguroso de las muestras seleccionadas (Lozano, 2022). En concreto, el CEDEL2 recoge producciones escritas de aprendientes anglófonos de español, clasificadas por niveles (elemental, intermedio o avanzado) a partir de los resultados obtenidos en un test de diagnóstico elaborado por la Universidad de Wisconsin. Esta clasificación facilita el estudio del papel que juegan las interfaces léxico-sintaxis y sintaxis-discurso en los errores cometidos durante el proceso de aprendizaje (Sánchez Rufat, 2016). El corpus fue diseñado siguiendo los principios metodológicos propuestos por Sinclair (2005), con el

objetivo de proporcionar datos reales de calidad para el análisis lingüístico (Núñez Nogueroles, 2019).

A día de hoy, este corpus contiene 1,105,936 palabras, provenientes de producciones de aprendientes de español de distintas lenguas maternas, como francófonos, anglófonos, alemanes, portugueses o italianos, entre otros. Además de esto, con el fin de facilitar las comparaciones con las producciones de los aprendientes, este corpus recoge producciones de hablantes nativos de español.

En relación con esto, el corpus CEDEL2 facilita el análisis de datos a los investigadores gracias a los distintos filtros y etiquetas a disposición de los mismos. De este modo, introduciendo palabras clave o seleccionando etiquetas específicas, los investigadores pueden filtrar el contenido para obtener únicamente aquellas producciones que respondan a estos filtros.

3.2. FORMAS GRAMATICALES Y USOS DE LA COMPARATIVA *MÁS QUE/MÁS... QUE*

De acuerdo con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, las formas de comparativo de superioridad *más... que/más que* se introducen por primera vez a los estudiantes de español en un nivel bajo (A2). En este nivel (A2), se estudian las siguientes formas:

- a. Con adjetivos y adverbios, para la comparación de cualidades. Ej. Mi hermano es más bajo que yo/Esta casa está más lejos que la mía.
- b. Con sustantivos, para comparar la cantidad. Ej. Esta inmobiliaria promociona más casas que la anterior.
- c. Con verbos, para comparar la frecuencia e intensidad sobre la acción a la que se refiere. En este caso, la posición de la acción debe anteponerse a la estructura *más que*. Ej. Tu sistema eléctrico consume más que el mío.

Aunque esta explicación es bastante introductoria, en un nivel B1 se empieza a profundizar más en el uso de esta forma gramatical introducida por *más... que*, añadiendo:

- d. Con sustantivos, para comparar distintas clases de individuos y objetos. En este caso, el segundo término de la comparación no irá precedido por ningún determinante o cuantificador. Ej. Tengo más zapatos que bolsos.

En relación con esto, teniendo en cuenta que este estudio pone el foco de atención en los aprendientes de español anglófonos con nivel intermedio-alto (B2), únicamente se podrá utilizar la gramática introducida en los niveles A2 y B1 como modelo de formas que los aprendientes deberían haber asimilado.

Además de esto, como marco normativo complementario, se ha utilizado la gramática *New Reference Grammar of Modern Spanish* de John Butt y Carmen Benjamin.

3.3. PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS Y LIMITACIONES

Esta investigación llevará a cabo dos tipos de análisis para poder estudiar el uso de la comparativa *más que/más... que* en un nivel intermedio-alto. En primer lugar, a través de un análisis cuantitativo, se calcularán las frecuencias de uso, generales y específicas (por tipos), así como la frecuencia de usos correctos o incorrectos de esta forma gramatical en producciones de aprendientes de español anglófonos con un nivel B2. En segundo lugar, se analizarán de forma cualitativa los datos para determinar los resultados de nuestra investigación. Este segundo paso se llevará a cabo en base a la clasificación del error defendida por Corder (1971), explicada previamente. Finalmente, se analizarán los resultados para determinar si esta forma de comparativo ha sido asimilada en un nivel intermedio-alto.

En cuanto a la extracción de datos, esta se llevará a cabo a través del corpus de aprendientes de español digitalizado CEDEL2, seleccionando los siguientes filtros:

En la página de inicio, seleccionamos la opción ‘Advanced search’ para llevar a cabo una búsqueda avanzada y, por lo tanto, más específica. Además, seleccionamos el cuerpo de producciones de aprendientes y modificamos la lengua de los participantes a ‘L1 English - L2 Spanish’, para obtener los resultados de los aprendientes anglófonos. Tras esto,

elegimos el nivel ‘Upper intermediate’, que equivale a un nivel intermedio-alto (B2). Finalmente, seleccionando una búsqueda de elementos gramaticales por proximidad (‘Grammatical elements prox.’) menor o igual a tres, introduciremos cada partícula de la forma gramatical de comparativa *más que* en cada apartado de ‘Lemma’.

No obstante, como todo estudio basado en corpus de aprendientes, presenta ciertas limitaciones. Por un lado, los casos de evitación dados cuando el aprendiente recurre a otra forma para expresar la misma idea quedan fuera del análisis, al no estar explícitamente presentes. Por otro, los errores ortográficos pueden impedir que algunas producciones aparezcan si la búsqueda se realiza con la forma correcta. Además, tras la recopilación de datos, es necesario revisar y seleccionar manualmente los ejemplos, descartando aquellos que no se ajustan al objetivo del estudio, ya sea por aludir a estructuras similares o por no cumplir los criterios establecidos. Aun con estas limitaciones, sin corpus digitalizados como CEDEL2, las investigaciones en adquisición de segundas lenguas serían mucho más escasas y complejas.

4. ANÁLISIS

4.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

4.1.1. Análisis de frecuencia de uso general

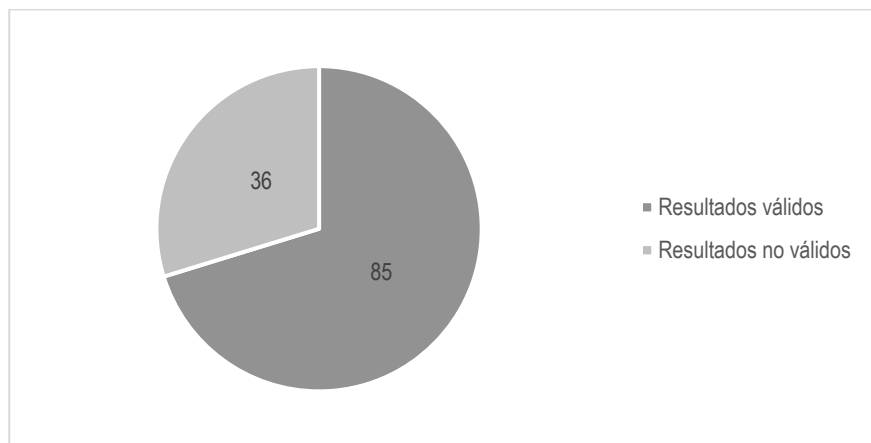
Gracias a los datos de frecuencia recogidos en el corpus de aprendientes de español CEDEL2, podemos saber que los 121 resultados obtenidos son extraídos de 90 documentos, entre un total de 392 documentos de nivel intermedio-alto de aprendientes anglófonos. Por lo tanto, haber obtenido más de 90 resultados demuestra que varios de los aprendientes usaron esa estructura en sus documentos al menos dos veces.

4.1.2. Análisis de frecuencia de resultados válidos y no válidos

En una primera búsqueda en el corpus de aprendientes de español, en aquellos documentos producidos por hablantes no nativos anglófonos de un nivel intermedio-alto (B2), encontramos 121 resultados de usos de la comparativa introducida por *más que/más... que*. Sin embargo, de

estos 121 resultados, solo 85 son válidos, ya que 36 se consideran no válidos o inaceptables para nuestra muestra por no hacer referencia a la forma de comparativa, sino a otra forma similar.

GRÁFICO 1. *Resultados válidos/no válidos*



Fuente: elaboración propia

Entre los resultados no válidos, encontramos casos en los que se hace referencia a la frase hecha “No tener nada más que decir”:

[31]¹⁸ Espero que los resultados esten buenos y útiles, pero no tengo mas que decir de planes para el futuro.¹⁹

También encontramos casos en los que la partícula *más* va casualmente seguida por la partícula de relativo *que*, como se ve en el siguiente ejemplo:

[42] Será divertido encontrar mas gente que puede hablar en español.

Lo mismo ocurre con los siguientes casos de superlativo, que van seguidos por la partícula de relativo *que*:

¹⁸ Se ha mantenido la numeración de los resultados tal y como aparece en CEDEL2 para facilitar su localización.

¹⁹ Nótese que los resultados extraídos de CEDEL2 mantendrán su forma original incluso cuando el aprendiente haya producido faltas de ortografía. Por ello, en todos los ejemplos puede apreciarse y resulta evidente alguna falta ortográfica no corregida. Por ejemplo, *mas* en lugar de *más*.

[39] La ciudad mas gran que es cerca de Zunney es Springfield, la capital de Illinois.

Además de esto, se pueden encontrar estructuras traducidas directamente de la lengua inglesa que no tienen relación con la comparativa, como en el ejemplo 115, donde se ha traducido literalmente la forma *The more, the...*:

[115] Lo mas sur que viaja, lo mas personas amables es posible encontrar.

Finalmente, también se han descartado todas esas frases en las que los aprendientes no demostraban tener un nivel intermedio-alto (B2) de español, como es el caso del ejemplo 112, en el que el aprendiente introducía palabras y formas inexistentes en español que dificultaban la comprensión del texto:

[112] Fuma secundaria es mas peligroso que fuma directamente de un cigarrillo y cuando gente puede fumar en el metro no era aire pura.

Sin embargo, es importante añadir que se han mantenido como válidos todos aquellos casos en los que el aprendiente demostraba entender y realizar un uso correcto o incorrecto de la comparativa, a pesar de que produzca errores ortográficos, como usar la forma *mas* sin tilde, o gramaticales, como reubicar los elementos de la oración en posiciones en las que no funcionan o no concordar el género de los sustantivos y los adjetivos.

Así, la frecuencia absoluta de uso de la forma de comparativa *mas que/mas... que* en hablantes no nativos, anglófonos, de un nivel intermedio-alto, es de 85 de 150,110 palabras, lo que equivale a una frecuencia de 566 ocurrencias por millón de palabras.

4.1.3. Análisis de frecuencia de uso por tipo

A continuación, se establecerá la frecuencia de uso de la forma comparativa *mas que/mas... que* según la función que desempeñe en su contexto. Se contemplan los cuatro tipos de comparativa explicados anteriormente, introducidos en los niveles A2 y B1 del PCIC, y se añade un quinto tipo, que expresa superioridad de cantidad en estructuras seguidas de oraciones nominales, sintagmas verbales, adjetivos o participios.

Esta forma es irregular, ya que la partícula sufre modificaciones: *más del que/de lo que/de los que/de las que*.

Aunque el PCIC introduce solo los cuatro primeros tipos en los niveles A2 y B1, no puede asumirse que todos los aprendientes hayan recibido exactamente esos contenidos, ya que varían según el docente o la institución. Por ello, se incluye también este quinto tipo, tomado de la gramática de John Butt y Carmen Benjamin, *A New Reference Grammar of Modern Spanish*²⁰. Asimismo, se añade un sexto tipo, denominado ‘Otros’, que recoge los numerosos usos erróneos en los que *más que/más... que* se emplea con una función propia de *más de/más... de*.

En la tabla siguiente se presentan los cinco tipos de uso de *más que/más... que*, divididos entre producciones correctas e incorrectas o erróneas, junto con el sexto tipo ‘Otros’. La frecuencia se muestra en valores absolutos y porcentajes.

TABLA 1. *Distribución de usos por tipo*

USOS POR TIPO	CORRECTOS	ERRÓNEOS
MÁS QUE/MÁS... QUE		
TIPO 1. Con adjetivos y adverbios, cumple la función de comparación de cualidades.	43 (50,59%)	3 (3,53%)
TIPO 2. Con sustantivos, cumple la función de comparar una cantidad de objetos.	6 (7,06%)	1 (1,17%)
TIPO 3. Con verbos, cumple la función de comparar la frecuencia e intensidad sobre la acción a la que se refiere. En este caso, la posición de la acción debe anteponerse a la estructura más que.	3 (3,53%)	0 (0%)
TIPO 4. Con sustantivos, cumple la función de comparar distintas clases de individuos y objetos. En este caso, el segundo término de la comparación no irá precedido por ningún determinante o cuantificador.	4 (4,71%)	0 (0%)
MÁS + DEL QUE/DE LO QUE/DE LOS QUE/DE LAS QUE ²¹		

²⁰ Véase capítulo 5.8 de *A New Grammar of Modern Spanish* de John Butt y Carmen Benjamin.

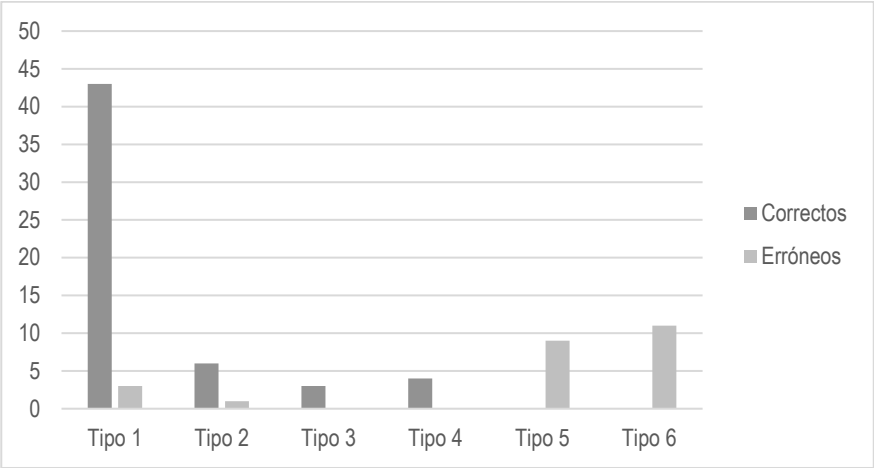
²¹ Véase capítulo 5.8 de *A New Grammar of Modern Spanish* de John Butt y Carmen Benjamin.

TIPO 5. De cantidad. Seguidas de oraciones nominales, sintagmas verbales, adjetivos o participios ²² .	0 (0%)	9 (10,59%)
OTROS		
TIPO 6. Con la forma Más de/más...de. De cantidad, seguido por cantidades numéricas específicas.	0 (0%)	16 (18,82%)
NÚMERO TOTAL	56 (65,88%)	29 (34,12%)

Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse en la tabla, la distribución de usos de la comparativa *más que/más ...que* correctos o erróneos por tipo es la siguiente:

GRÁFICO 2. *Distribución de usos correctos o erróneos por tipo*



Fuente: elaboración propia

Puede apreciarse, por lo tanto, que la mayoría de los usos correctos corresponden al Tipo 1 y la mayoría de usos incorrectos o erróneos al Tipo 6.

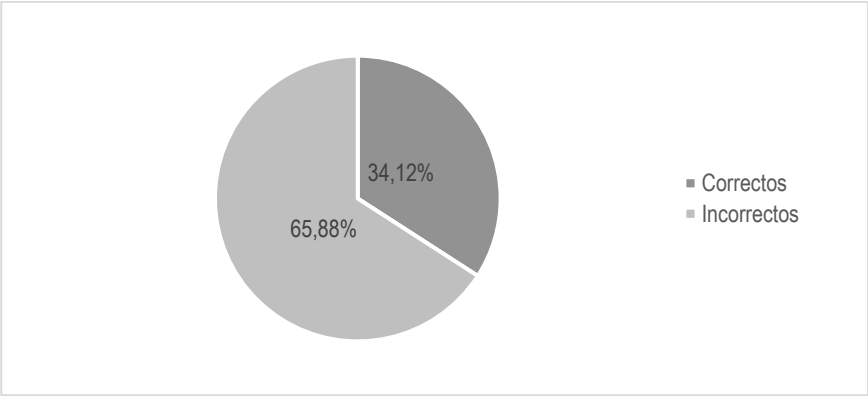
²² La partícula Más de únicamente puede ir seguida de nombres o sintagmas nominales. Por ello, cuando la partícula va seguida de una subordinada nominal, se transforma en *más + del que/ de las que/ de los que*. Cuando la partícula va seguida de un sintagma verbal, adjetivos o participios, se transforma en *más de lo que*.

4.1.4. Análisis de frecuencia de usos correctos e incorrectos

En este apartado, se establece la frecuencia de usos correctos o incorrectos de la forma de comparativa *más que/más... que* según su función.

Como se explica en el apartado anterior, de los 85 resultados que forman parte de la muestra en este proyecto de investigación, 29 son usos incorrectos o erróneos y 56 son usos correctos. Por lo tanto, la frecuencia absoluta de usos erróneos corresponde a un 34,11%, frente a un 65,88% de usos correctos. Esta distribución se representa visualmente en el gráfico que se muestra a continuación, lo cual permite observar de forma clara la proporción entre ambos tipos de uso:

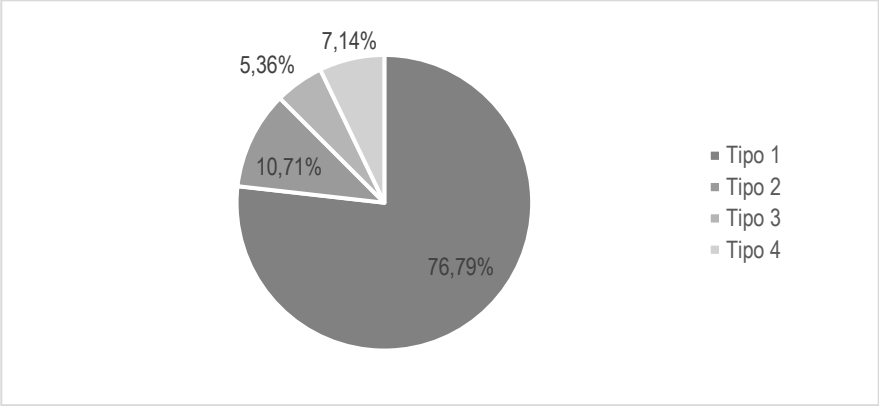
GRÁFICO 3. *Frecuencia de usos correctos y erróneos*



Fuente: elaboración propia

Según queda representado en el apartado anterior, el número total de resultados correctos de la muestra, 56 resultados, se encuentran distribuidos entre los primeros cuatro tipos de comparativa. Por lo tanto, la frecuencia total de resultados correctos se distribuye de la siguiente forma: 76,79% corresponde al Tipo 1; 10,71% corresponde al Tipo 2; 5,36% corresponde al Tipo 3; y 7,14% corresponde al Tipo 4.

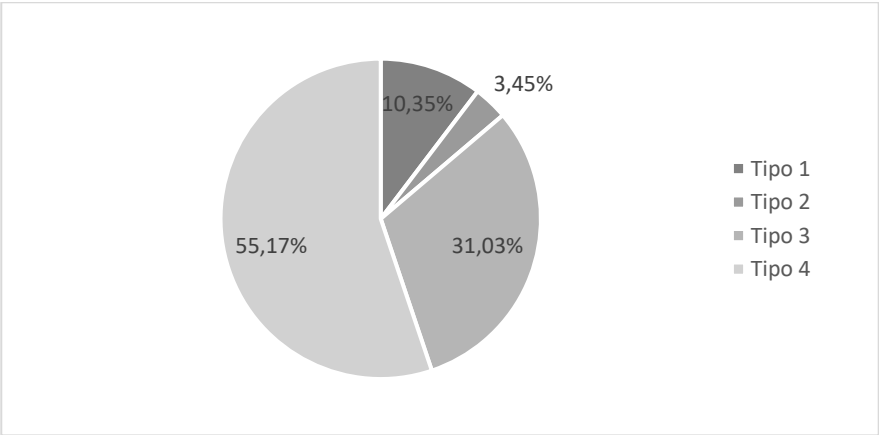
GRÁFICO 4. *Distribución de resultados correctos*



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, de un total de 29 resultados erróneos, la mayoría, 16 resultados, pertenecen al Tipo 6. Tras esto, 9 resultados pertenecen al Tipo 5, quedando únicamente 4 resultados erróneos distribuidos entre los primeros dos tipos, 3 al Tipo 1 y 1 al Tipo 2. Por lo tanto, la frecuencia de usos queda distribuida de la siguiente manera: 10,35% corresponde al Tipo 1; 3,45% corresponde al Tipo2; 31,03% corresponde al Tipo 5; 55,17% corresponde al Tipo 6, como se aprecia en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 5. *Distribución de resultados erróneos*



Fuente: elaboración propia

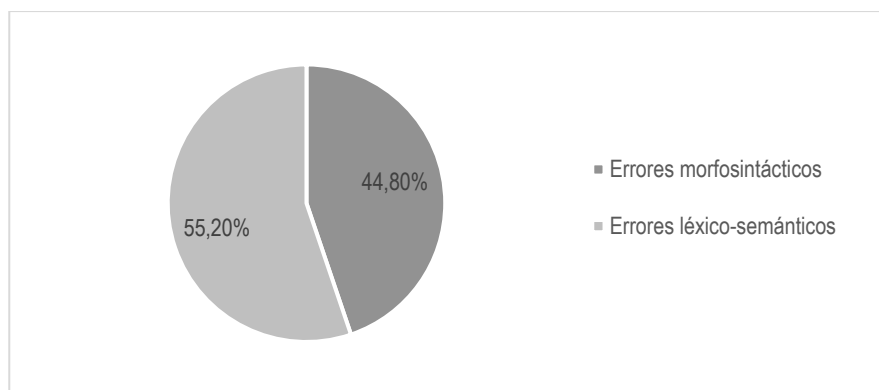
4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

4.2.1. Identificación del error

Antes de identificar los distintos errores, es importante tener en cuenta que en los ejemplos se encuentran muchos otros tipos de errores ortográficos o gramaticales que nada tienen que ver con la forma de comparativa que se va a analizar, por lo que la identificación, análisis o corrección de estos será obviada en este estudio. Además de esto, también es relevante tener en cuenta que, aunque la mayoría de usos de *más que/más...que* aparecen sin tilde, estos casos no serán considerados erróneos, puesto que puede deberse simplemente a un lapsus u otras cuestiones logísticas relacionadas con el tiempo de redacción o el dispositivo con el que se registró la producción.

Como explicamos anteriormente, se identificarán los errores atendiendo al criterio gramatical, distinguiendo entre errores fonológicos, ortográficos, léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. Por lo tanto, la identificación del error es bastante clara en este estudio, puesto que únicamente nos centramos en el uso de la forma *más que/más...que*. Así pues, como podremos comprobar en el apartado siguiente, mientras que 13 errores de nuestra muestra (los correspondientes a los tipos 1, 2, 5) son errores morfosintácticos, 16 de ellos (los correspondientes al Tipo 6) son errores léxico-semánticos.

GRÁFICO 6. *Identificación del error*

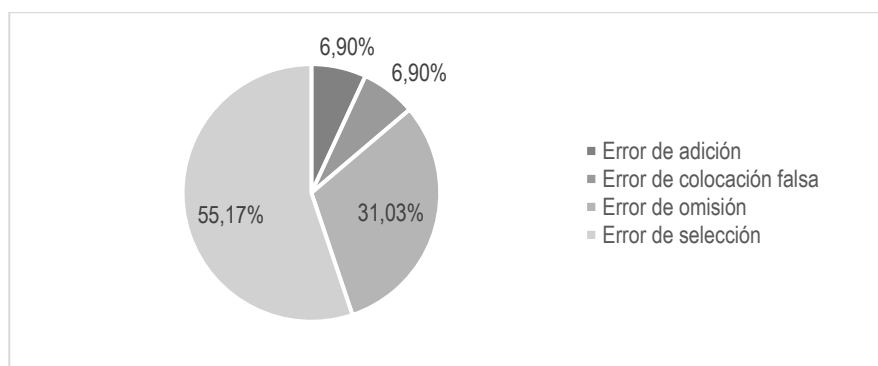


Fuente: elaboración propia

4.2.2. Descripción del error

Antes de describir los tipos de errores que nos encontramos, debemos establecer la frecuencia de cada error. De un total de 29 errores, 2 son errores de adición de un elemento innecesario o incorrecto, 2 son errores de colocación falsa de los elementos, 9 son errores de omisión de un elemento necesario y 16 son errores de selección de un elemento innecesario o incorrecto. Así pues, los porcentajes se distribuyen de forma que 6,9% son errores de adición, 6,9% errores de colocación falsa, 31,03% errores de omisión y 55,17% errores de selección.

GRÁFICO 7. Descripción del error



Fuente: elaboración propia

Errores de adición

Como hemos establecido previamente, tan solo un 6,9% de los errores son causados por la adición de un elemento innecesario o incorrecto:

[1] [...] cogemos el tren a Sagunt para ver el teatro romano y el castillo. El tiempo hacia muy bueno *mas mejor que* [más bueno/mejor que] en Inglaterra.

[36] [...] la vida en Chicago es mas fácil y *mas mejor que* [más bueno/mejor que] autres ciudades grandes de los Estados Unidos.

Como puede apreciarse, en ambos casos se da el mismo error, una adición incorrecta de la forma comparativa del adjetivo *bueno* precedida por la partícula de la comparativa *más*. En este caso, un hablante nativo elegiría la forma de comparativa del adjetivo, *mejor que*. Sin embargo,

también podría usarse la forma de comparativa *más que* con el adjetivo *bueno* sin valor de comparativo: *más buena que*.

Errores de omisión

Los errores de omisión tienen lugar cuando se omite incorrectamente una parte necesaria de la forma u oración. En este caso, un 31,03% de los errores de la muestra se dan por la omisión de un elemento esencial de la estructura de comparativa:

[5] Hay tambien formaciones de cristales que son bellas *mas que* [más de lo que] uno pueda imaginar.

[38] Alcoholism es una problema de personas que beben *mas que* [más de lo que] ellos deben.

[43] [...] lo que esta claro es que este peli es *mas profundo que* [más profunda de lo que] parece a el principio.

[44] El mundo es *mas pequeño que lo* [más pequeño de lo que] fue 20 años pasado.

[47] Haya *más queso que* [más queso del que] se puede imaginar.

[53] [...] aveces pagan *mas que* [más de lo que] deberían para algo.

[56] Los leones son *mas inteligente que* [más inteligente de lo que las] personas creen.

[60] Vagar alrededor de nuestra América me ha cambiado *más que* [más de lo que] pensé.

[88] Es decir, un nivel mucho *mas alto que* [más alto del que] la gente obtenga con su permiso normal.

Como explicamos anteriormente, los aprendientes seleccionaron la forma de comparativa *más que* con la intención de comparar cantidades seguidas de oraciones nominales, sintagmas verbales, adjetivos o participios. Sin embargo, esta forma es irregular, por lo que es necesario insertar la partícula *de* + *lo/el/las/los* dentro de la forma *más que*.

Según la gramática del español *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, en aquellas comparativas de cantidad seguidas de oraciones nominales, sintagmas verbales, adjetivos o participios tiene lugar una modificación de la partícula comparativa *más que*, derivando en dos formas distintas. Por una parte, en aquellas formas que se utilizan para

comparar la superioridad de una cantidad sin venir seguidas de una cantidad numérica, sino de un sintagma verbal, adjetival o participio, la partícula cambia a *más de lo que*, como ocurre en la mayoría de los casos citados. Por otra parte, la estructura *más que* evoluciona a *más del que/más de los que/más de las que* cuando la comparación de cantidad se hace con una oración nominal. Esto puede verse únicamente en el siguiente caso 47.

Errores de colocación falsa

En toda nuestra muestra, únicamente un 6,9% de la muestra la conforman los errores de colocación falsa. Como su nombre indica, este tipo de error se da cuando los elementos de la oración o estructura alteran su orden:

[48] Lo mas importante edificio en Cordoba es La Mezcita, esta es *lo mas impresionante edificio que* [el edificio más impresionante que] he visto durante mi vida.

[67] [Unas] personas tienen *derechos más que* [más derechos que] los otros.

En el caso 48, el error del aprendiente se debe a una colocación incorrecta del adjetivo, ya que la estructura comparativa adecuada en español exige la secuencia: *más + adjetivo + que*.

En el caso 67, el complemento directo, que es el objeto a comparar, aparece con anterioridad a la estructura *más... que*, en lugar de aparecer dentro de la misma: *más + sustantivo + que*.

Por lo tanto, ambos casos se dan por anteponer el adjetivo o sustantivo a comparar a la forma de comparativa.

Errores de selección

Este tipo de error, que comprende un 55,17% del total de los errores de la muestra, se da cuando se selecciona un elemento incorrecto:

[2] Si uno se va caminando en Minnesota, se van a encontrar osos, venado, mapaches, aves, *mas que* 10,000 lagos [...].

[4] Yo sola voy a ganar este anyo *mas que* 350,000 dolares para la organizacion [...].

[7] Entonces prefiero el arte en el tiempo pasado, como *mas que* [más de] cientos años [...].

[8] Hay una topografía variada con un litoral de *mas que* 120 playas, calas y bahías.

[9] Fui a Cordoba para la primera vez en Avil y hizo mucho calor con temperaturas de *mas que* 37 grados.

[15] Hace *mas que* [más de] treinta millas de mi casa a el aeropuerto [...].

[16] Hace *mas que* [más de] veinteseis años que he hablado Español.

[17] A la Universidad de Sevilla hay *mas que* [más de] 130 [...].

[18] Hay *mas que* [más de] un ciento barrios en Chicago [...].

[34] Muchos personas aquí tienen *mas que* [más de] sesenta años.

[40] San Jose es un ciudad muy grande con *mas que* [más de] un millon de personas.

[64] Quiero ser una maestra bilingüe de niños porque creo que es muy importante para conocer *más que* [más de] una lengua [...].

[66] [...] oportunidades especialmente para maestras de *más que* [más de] una lengua [...].

[79] [...] *más que* [más de] una semana después de volviendo a mi casa [...].

[83] Había *más que* [más de] una rana [...].

[109] La Tierra aquí es un plano donde viven *más que* [más de] dos millones de personas.

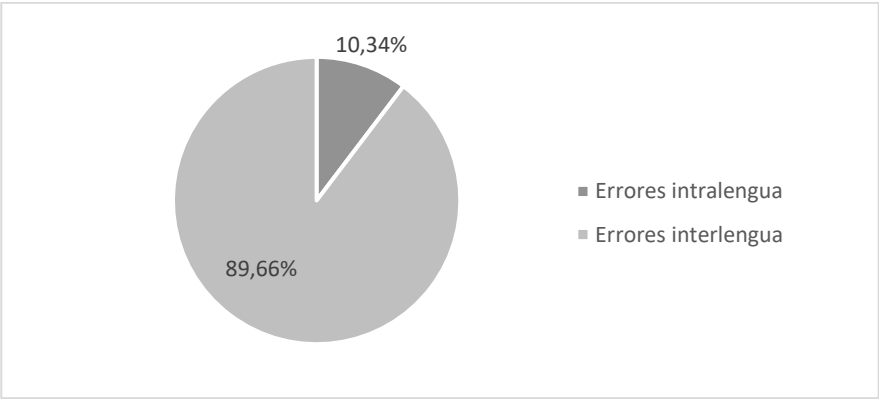
Como puede apreciarse, los 16 casos se dan por la selección errónea de la forma *más que* en lugar de la forma *más de*. De acuerdo con la gramática de español *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, esta forma de comparativa expresa superioridad con cantidades específicas y numéricas. Sin embargo, requiere un cambio en la segunda partícula: *más de*. En este sentido, esta función no se enmarca dentro de la forma de comparativa *más que/más ...que*.

4.2.3. Explicación del error

Para concluir la clasificación de los errores, observamos que la frecuencia de errores de intralengua es de un 10,34%, en contraste con una

mayoría absoluta de errores de interlengua, que conforman el 89,66% de errores de la muestra.

GRÁFICO 8. *Explicación del error*



Fuente: elaboración propia

Errores de intralengua

En toda la muestra, únicamente podemos localizar 3 errores de intralengua, que son aquellos que se deben a las complejidades de la lengua meta: (1) muy bueno *mas mejor que* [más bueno/mejor que]; (36) *mas mejor que* [más bueno/mejor que]; (67) derechos *más que* [más derechos que]. Estos errores se dan únicamente por las complejidades de la lengua meta, sin que la lengua materna del aprendiente influya, ya que, en todos los casos de comparativa, la lengua materna de los aprendientes, el inglés, tiene una estructura similar: *more + noun/adjective + than*.

Errores de interlengua

El resto de errores de la muestra, 26 (89,66%), corresponden a errores de interlengua, que se dan por la interferencia de la L1 del aprendiente en el proceso de aprendizaje de una L2.

Entre los errores de colocación falsa identificados en la muestra, solo el error 48 puede atribuirse claramente a un fenómeno de interlengua. En este caso, el aprendiente produce la construcción “lo más importante edificio” en lugar de la forma correcta “el edificio más importante”. Este error refleja una transferencia negativa desde la lengua materna

(inglés), en la que la estructura comparativa sigue el patrón: *the most + adjective + noun*. Al aplicar directamente este orden al español, se genera una colocación incorrecta del adjetivo dentro del sintagma. En español, la estructura comparativa requiere que el adjetivo se sitúe entre *más* y *que*, o, en construcciones atributivas como esta, que el adjetivo anteceda al sustantivo en un sintagma encabezado por *el/la/los/las más*. La influencia del inglés conduce, por tanto, a una interferencia estructural que afecta a la sintaxis del grupo nominal.

En cuanto a los 16 errores de selección incorrecta que vimos previamente, todos corresponden a errores de interlengua. Por ejemplo, la frase (2) “*mas que 10,000 lagos*”. Como se puede apreciar, el aprendiente no modificó la partícula *más que* a *más de*. Probablemente, este error se diera por interferencia del inglés, ya que la comparativa en inglés no cambia en el caso de cantidades numéricas y se mantiene siempre fija: *más de treinta años/more than thirty years*.

Lo mismo ocurre en los 9 casos de error por omisión analizados anteriormente, como se observa en los ejemplos (60) “*más que [más de lo que] pensé*” o (88) “*mas alto que [más alto del que] la gente obtenga*”. En ambos casos, los aprendientes omiten la estructura completa requerida para expresar comparaciones de cantidad o grado cuando no se menciona una cifra específica. En español, la partícula cambia a *más de lo/el/los/las que*, mientras que en inglés la forma de comparativa se mantiene siempre fija: *más de lo que /more than*. Por lo tanto, este error se da probablemente por la influencia de la lengua materna de los aprendientes.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio demuestran, por una parte, que el aprendiente de español de nivel B2 domina por lo general los usos de los primeros cuatro tipos de la comparativa *más que/más... que*, introducidos según el PCIC en un nivel A2/B1. Sin embargo, los datos relativos a los Tipos 5 y 6, correspondientes a la comparativa de cantidad, evidencian que incluso en niveles intermedios-altos los aprendientes tienden a emplear formas gramaticales que aún no han sido formalmente introducidas, lo que se traduce en una alta frecuencia de errores.

Este fenómeno indica que existe una discrepancia entre la progresión gramatical establecida en el currículo y las necesidades reales de producción de los aprendientes, quienes recurren a estructuras complejas antes de haber recibido instrucción suficiente. A esto se suma la baja frecuencia de uso de la construcción *más que/más... que* en el corpus (566 ocurrencias por millón de palabras)²³, lo que sugiere una tendencia a evitar esta forma, posiblemente como estrategia para sortear la inseguridad lingüística que genera.

A partir de estos hallazgos, puede afirmarse que el análisis de interlengua basado en corpus no solo permite describir con precisión las dificultades gramaticales que enfrentan los aprendientes, sino que constituye una herramienta útil para detectar vacíos en la planificación curricular y proponer ajustes concretos. En este caso, los resultados apuntan a la necesidad de revisar la secuenciación de contenidos gramaticales en el PCIC e introducir la comparativa de cantidad en niveles más tempranos.

En definitiva, el presente estudio demuestra cómo el análisis de corpus de aprendientes puede aportar evidencia empírica valiosa para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Su aplicación trasciende el ámbito específico del español como lengua extranjera y ofrece un modelo de trabajo transferible a la enseñanza de otras segundas lenguas, como el inglés, en contextos de innovación docente orientados a una mayor adecuación entre la planificación didáctica y las necesidades reales del alumnado.

6. REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2005). Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español. Ediciones Clásicas.
- Baralo Ottonello, M. (2009). A propósito del análisis de errores: Una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5(3), 27–31.
- Butt, J., & Benjamin, C. (2011). *A new reference grammar of modern Spanish*. Arnold.

²³ Véase sección 4.1.2.

- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 158–171.
- Granger, S. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. En S. Granger et al. (Eds.), *Computer corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 3–33). John Benjamins.
- Granger, S., Gilquin, G., & Meunier, F. (Eds.). (2015). *The Cambridge handbook of learner corpus research*. Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes. (s.f.). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. <http://bit.ly/3SRmcxf>
- Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2. En C. M. Bretones Callejas et al. (Eds.), *Applied linguistics now: Understanding language and mind* (pp. 197–212). Universidad de Almería.
- Lozano, C. (2022). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965–983.
- Lozano, C., & Mendikoetxea, A. (2013). Learner corpora and SLA: The design and collection of CEDEL2. En A. Díaz-Negrillo et al. (Eds.), *Automatic treatment and analysis of learner corpus data* (pp. 65–100). John Benjamins.
- Núñez Nogueroles, E. (2019). Pasado, presente y futuro de los corpus de aprendices de ELE: Una revisión bibliográfica. *ReiDoCrea – Monográfico sobre Perspectivas Transnacionales en la Enseñanza de Lenguas*, 8(3), 170–190.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Sánchez Rufat, A. (2016). Las funciones diagnóstica y evaluativa del análisis contrastivo de la interlengua del español basado en corpus. *LinRed*, 13.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.
- Sinclair, J. M. (2005). How to build a corpus. En M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice* (pp. 79–83). Oxbow Books.
- Torijano, J. A. (2006). Lo que nos enseñan los errores. *Signum: Estudos da Linguagem*, 9(1), 141–205.
- Vez Jeremias, J. M. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 147–163).
- Zimny, A. (2016). *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

ANTONIA BUENDÍA ALCARAZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de innovación docente pretende promover acciones colaborativas entre el alumnado de la asignatura Traducción General II C-A (Inglés), en adelante TG II C-A, del Grado en Traducción e Interpretación impartida en la Universidad de Murcia durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2024/2025. En un grado universitario en el que se forma a profesionales en lenguas extranjeras resulta vital que los estudiantes adquieran unas habilidades comunicativas óptimas, tanto en su lengua materna como en las lenguas extranjeras que estén estudiando.

Por tanto, es necesario que, en la medida de lo posible, el traductor en formación practique de manera continua la comunicación y expresión oral. Sin embargo, adquirir unas habilidades comunicativas satisfactorias no es una tarea sencilla y, a menudo, puede resultar intimidante para algunos estudiantes.

En consecuencia, este proyecto pretende llevar a cabo una serie de actividades colaborativas que hagan más atractiva y creativa la práctica de la traducción y la comunicación oral, así como dinamizar el proceso de aprendizaje. Es precisamente en este último aspecto donde reside el carácter innovador de esta propuesta. Mediante las actividades colaborativas planificadas pretendemos que el alumnado tenga un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque, basado en una pedagogía constructivista, transforma el aprendizaje en un proceso activo donde el alumno construye sus propios conocimientos.

1.1. EL TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo es una parte esencial de este proyecto. Por tanto, resulta indispensable documentarnos y lograr cierto nivel de conocimiento antes de implementar esta técnica de innovación docente. Para ello, recurrimos al manual *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario* elaborado por Barkley, Cross y Howell (2012) que recoge las principales aportaciones sobre esta técnica de aprendizaje. Así pues, estas autoras definen algunos términos clave para este estudio como son “colaborar” y “trabajo colaborativo” de la siguiente manera:

Colaborar es trabajar con otra u otras personas. En la práctica, el aprendizaje colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo. (Barkley, Cross y Howell, 2012, p. 17)

Asimismo, estas investigadoras también nos proporcionan las principales características del aprendizaje colaborativo, a saber, diseño intencional, colaboración y enseñanza significativa (Barkley, Cross y Howell, 2012, p. 17-18). En cuanto al diseño intencional, aclaran que “en el aprendizaje colaborativo los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos” (Barkley, Cross y Howell, 2012, p. 17).

En lo que respecta a la segunda característica, la colaboración; Barkley, Cross y Howell la catalogan como una característica importante que explican de la siguiente forma:

Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados. Si un miembro del grupo realiza una tarea asignada al grupo mientras los otros se dedican a mirar, no se realiza un aprendizaje colaborativo. Si todos los miembros del grupo reciben la misma tarea o si todos realizan actividades diferentes que, juntas, constituyen un único proyecto mayor, todos los estudiantes deben contribuir más o menos por igual. (2012, p. 18)

En cuanto a la tercera característica, la enseñanza significativa; Barkley, Cross y Howell aclaran lo siguiente:

Cuando los estudiantes trabajan juntos en una tarea colaborativa, deben incrementar sus conocimientos o profundizar su comprensión del currículum de la asignatura. La tarea encomendada al grupo debe estructurarse para cumplir los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Tras pasar la responsabilidad a los alumnos y hacer que la clase vibre con un trabajo animado y activo en pequeño grupo es atractivo, pero, desde el punto de vista educativo, carece de sentido si los estudiantes no alcanzan los objetivos de enseñanza que se pretenden; unos objetivos compartidos por el profesor y los alumnos. El aprendizaje colaborativo, por tanto, consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos. (2012, p. 18)

Teniendo en consideración el campo de estudio en el que nos encontramos, resulta también inevitable detenernos a comentar los cinco elementos que Smith (1996, p. 74-76) considera “esenciales” para que un grupo de aprendizaje colaborativo tenga éxito: *positive interdependence*, *face-to-face promotive interaction*, *individual accountability/personal responsibility*, *teamwork skills* y *group processing*. A continuación, explicamos cada uno de ellos:

- Interdependencia positiva (*positive interdependence*): los estudiantes deben creer que están unidos unos a otros de manera que no puedan tener éxito a menos que los otros miembros del grupo también lo tengan, esto es, los estudiantes trabajan juntos para cumplir con la tarea encomendada.
- Interacción promotora cara a cara (*face-to-face promotive interaction*): los estudiantes deben interactuar para ayudarse unos a otros a completar las tareas y ayudar a que los demás también las logren. Se espera que los estudiantes se comuniquen de manera oral unos con otros para resolver problemas, debatir la naturaleza de los conceptos y estrategias aprendidos, enseñar sus conocimientos a otros compañeros y, en definitiva, ayudar y apoyar los esfuerzos de los demás por aprender.
- Responsabilidad individual (*individual accountability/personal responsibility*): los estudiantes aprenden juntos para, posteriormente, tener un mejor desempeño individual. Para asegurar el fortalecimiento de cada miembro, cada estudiante se responsabiliza individualmente de realizar su parte del trabajo. Se evalúa el desempeño de cada estudiante y los resultados se

entregan individualmente y también al grupo. El grupo debe saber quién necesita más ayuda para completar la tarea.

- Habilidades para trabajar en equipo (*teamwork skills*): los estudiantes deben poseer y emplear habilidades de liderazgo, toma de decisiones, generar confianza en los demás, dotes de comunicación y gestión de conflictos.
- Procesamiento de grupo (*group processing*): los miembros de cada grupo de aprendizaje colaborativo deben discutir su nivel de logro de objetivos y mantener relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben describir qué acciones de los miembros son útiles e inútiles, y tomar decisiones sobre qué aspectos deben mantener o cambiar. Este procesamiento permite a los grupos de aprendizaje centrarse en el mantenimiento del grupo, facilita el aprendizaje de habilidades colaborativas, garantiza que los miembros reciban retroalimentación sobre su participación y recuerda a los estudiantes que deben practicar las habilidades colaborativas de forma constante.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este proyecto consiste en dinamizar el proceso de aprendizaje y fomentar las habilidades comunicativas en el aula de traducción mediante el trabajo colaborativo.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Hacer comprender al alumnado la importancia de trabajar en equipo y sus ventajas.
2. Formar grupos de trabajo eficaces.
3. Mantener el interés del alumnado a lo largo de la puesta en marcha de todo el proyecto.
4. Evaluar los resultados obtenidos con el fin de comprobar la efectividad de la propuesta.

3. METODOLOGÍA

En el caso de la asignatura TG II C-A, en la que hemos implantado nuestra metodología de trabajo colaborativo, tratamos de hacerlo teniendo en consideración las tres características del trabajo colaborativo desarrolladas por Barkley, Cross y Howell (2012, p. 17-18) explicadas previamente en la introducción de este proyecto. Por tanto, tenemos en cuenta la característica “colaboración” a la hora de formar grupos de trabajo eficaces. En este caso, contamos con 16 alumnos matriculados. Tras el abandono de una alumna a mitad de curso por razones ajenas a esta asignatura, contamos con un total de 15 alumnos por lo que decidimos organizarlos en 6 parejas y un grupo de 3. Cabe mencionar también que, de los 15 alumnos que cursaron la asignatura, 5 son estudiantes pertenecientes al Programa Erasmus y 10 son estudiantes de la Universidad de Murcia. Para formar los equipos de trabajo, decidimos dejar que los alumnos tuvieran la opción de agruparse libremente, pues consideramos que esta libertad de elección fomentaría el interés de los estudiantes por trabajar en equipo.

En lo que respecta al plan de trabajo, este contempla la realización de cuatro tipos de actividades colaborativas que parten siempre de la traducción de textos generales de inglés a español, una práctica esencial en cualquier asignatura de traducción general, tal y como se establece en la guía docente de la propia asignatura TG II C-A. Este aspecto iría en consonancia con otra de las características del trabajo colaborativo desarrolladas por Barkley, Cross y Howell, (2012, p. 17-18), a saber, “diseño intencional”. Así pues, las actividades planificadas están relacionadas con los cuatro temas o bloques que conforman el contenido de la asignatura en la que se ha implantado esta propuesta, a saber:

1. El proceso de traducción
2. Fuentes documentales aplicadas a la traducción general
3. Rasgos diferenciales entre el inglés y el español
4. Fraseología y traducción

Este último aspecto que hemos tenido en cuenta, esto es, diseñar las actividades colaborativas según el contenido de la asignatura, también trata de tener en consideración la última de las características desarrolladas por Barkley, Cross y Howell, (2012, p. 17-18), esta es, “enseñanza significativa”.

A continuación, vamos a detallar los diferentes tipos de actividades colaborativas planificadas para cada uno de los bloques que conforman la asignatura TG II C-A.

3.1. EL PROCESO DE TRADUCCIÓN

En este primer bloque de la asignatura, los estudiantes trabajaron en parejas/grupo para elaborar la traducción de diversos textos que posteriormente intercambiaron con otras parejas para evaluarse unos a otros siguiendo parcialmente el baremo establecido por Rojas Campos (2004). Debemos aclarar, que la docente a cargo de la asignatura advirtió la necesidad de simplificar y acortar el baremo desarrollado por Rojas Campos (2004), puesto que se trata de un baremo demasiado extenso y detallado para aplicarlo en su totalidad en el aula de traducción.

Tras la evaluación, los alumnos expusieron en clase los errores más recurrentes de las distintas parejas. Al adquirir el rol de docente con esta actividad, los estudiantes consiguieron detectar con mayor facilidad los errores cometidos al traducir y, en consecuencia, podrán sortearlos en posteriores encargos.

3.2. FUENTES DOCUMENTALES APLICADAS A LA TRADUCCIÓN GENERAL

En el segundo bloque, los alumnos volvieron a traducir en parejas/grupo diversos textos y expusieron en clase las fuentes documentales que habían empleado para la documentación y traducción de dichos textos.

Tras la exposición, elaboramos en clase un documento recopilatorio en el que se incluían las fuentes utilizadas por todas las parejas/grupo y que, desde entonces, tienen disponible en el campus virtual de la asignatura para su consulta. Con esta actividad los estudiantes obtuvieron un documento elaborado por ellos mismos en el que pueden

encontrar información relevante para su proceso de formación como traductores profesionales.

3.3. RASGOS DIFERENCIALES ENTRE EL INGLÉS Y EL ESPAÑOL

En el tercer bloque, los estudiantes volvieron a trabajar en parejas/grupo con textos escritos que analizaron a nivel ortotipográfico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y retórico-estilístico con el objetivo de dejar patentes las diferencias entre la lengua origen, el inglés, y la lengua meta, el español, para su posterior traducción. Tras el análisis y la traducción de los textos, las distintas parejas/grupo expusieron toda la información en clase. Con esta actividad los estudiantes comprendieron la importancia del análisis y el desarrollo del pensamiento crítico, competencias traductoras fundamentales.

3.4. FRASEOLOGÍA Y TRADUCCIÓN

Finalmente, en el cuarto bloque, los estudiantes tradujeron en parejas/grupo textos seleccionados específicamente por la alta presencia de unidades fraseológicas, en adelante UF. Junto a la traducción, los alumnos abordaron en clase cuestiones clave como son: la búsqueda de equivalentes en la lengua y cultura meta para las UF presentes en los textos en lengua origen, su traducción y las fuentes documentales especializadas en fraseología que habían utilizado.

Es bien sabido que la fraseología es una disciplina lingüística íntimamente ligada a la cultura donde se inserta. En consecuencia, con esta última actividad despertamos el interés de los estudiantes por la cultura de la lengua origen y, por tanto, vamos más allá del nivel puramente lingüístico.

3.5. TEMPORALIZACIÓN

El calendario de actuaciones coincidió con el calendario del segundo cuatrimestre del curso 2024/2025 puesto que, como ya hemos explicado, las actividades colaborativas propuestas se diseñaron para coincidir con el temario de la asignatura en la que implantamos esta metodología. Teniendo esto en cuenta, dedicamos tres semanas para cada uno

de los cuatro temas y, por tanto, este también es el periodo de tiempo que dedicamos a cada uno de los tipos de actividades propuestas.

En cuanto a las sesiones dedicadas a cada tipo de actividad, la asignatura TG II C-A cuenta con una sesión teórica de dos horas los martes y una sesión práctica de dos horas los jueves. Es durante las sesiones prácticas cuando llevamos a cabo las actividades propuestas. Por tanto, dividimos el calendario de la siguiente forma:

TABLA 1. *Calendario para la realización de las actividades colaborativas*

ACTIVIDADES	FECHA
Tema 1	6/02/2025
	13/02/2025
Tema 2	20/02/2025
	27/02/2025
	6/03/2025
Tema 3	13/03/2025
	20/03/2025
	27/03/2025
Tema 4	3/04/2025
	10/04/2025

3.6. RECURSOS

La puesta en marcha de este proyecto de innovación docente resultó sencilla puesto que solo requiere de la presencia y colaboración de los estudiantes y la docente y de unos pocos recursos materiales. Concretamente, es necesario contar con un ordenador o tableta con acceso a Internet para cada equipo de trabajo y un proyector en el aula para poder mostrar la información pertinente a los distintos equipos de trabajo. Asimismo, también es necesario hacer uso del campus virtual de la universidad para facilitar la transferencia de materiales entre la docente y los grupos de trabajo.

4. RESULTADOS

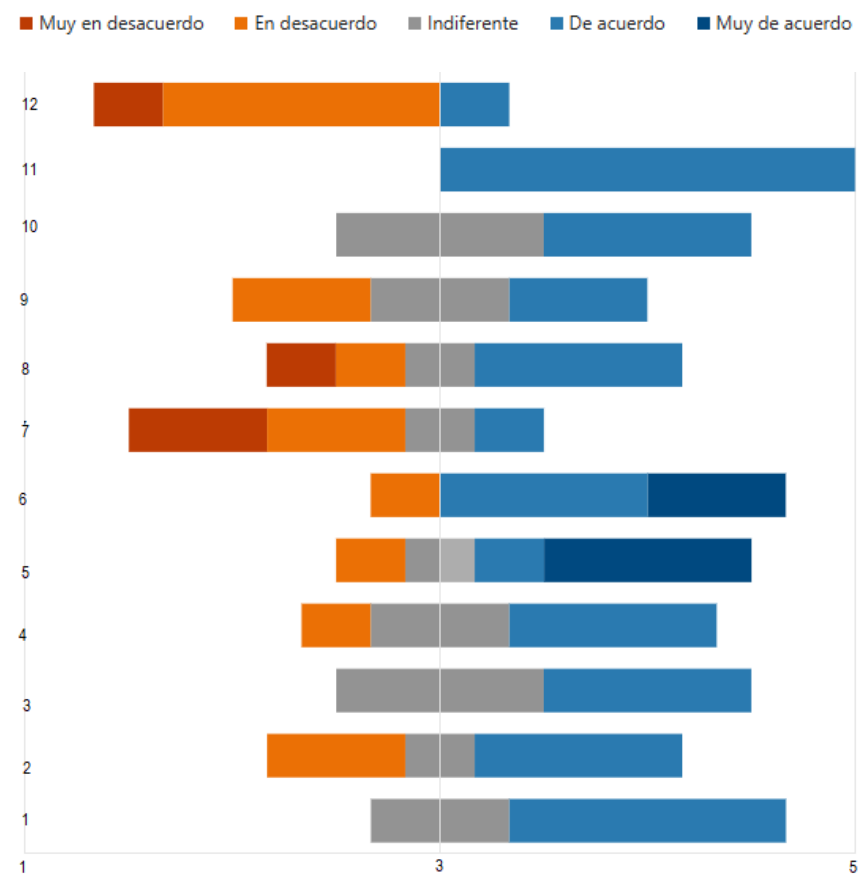
Para medir la eficacia de este proyecto, la docente a cargo del mismo diseñó una encuesta que facilitó a los estudiantes de la asignatura TG II C-A a través de la plataforma Microsoft Forms. Se trata de una sencilla encuesta que establece doce afirmaciones mediante las que se le permite cuantificar y valorar la percepción de los alumnos sobre las actividades colaborativas desarrolladas en clase. Estas doce afirmaciones son las siguientes:

1. Me he sentido intimidado/a a la hora de realizar las exposiciones orales en equipo.
2. Las exposiciones orales en equipo han mejorado mis habilidades comunicativas.
3. Las exposiciones orales en equipo me han ayudado a ganar confianza mí mismo/a.
4. La colaboración y participación de los miembros del grupo en las actividades propuestas ha sido equilibrada.
5. El trabajo colaborativo ha contribuido a facilitar la organización del trabajo de la asignatura.
6. El trabajo colaborativo ha generado un ambiente negativo y de frustración en el aula.
7. El trabajo colaborativo me ha ayudado a desarrollar algunas habilidades como la responsabilidad compartida, la flexibilidad y adaptabilidad a los demás o la confianza y respeto hacia los demás.
8. El trabajo colaborativo ha supuesto más trabajo del deseado al tener que organizarme y ponerme de acuerdo con otros compañeros.
9. El trabajo colaborativo ha fortalecido las relaciones entre los miembros de clase.
10. El trabajo colaborativo ha hecho que la asignatura sea más dinámica y entretenida.
11. El trabajo colaborativo me ha parecido, en general, algo positivo que ha mejorado el proceso de aprendizaje.
12. Gracias al trabajo colaborativo siento que he tenido un papel activo en la adquisición de los conocimientos de la asignatura.

Los alumnos valoraron estas 12 premisas de 1 a 5, siendo 1 “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “indiferente”, 4 “de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. Es decir, la encuesta sigue el modelo de escala Likert, muy útil en este tipo de estudios.

A pesar de insistir en reiteradas ocasiones a los estudiantes de la necesidad de responder a la encuesta, solo el 40 % de ellos lo hicieron.

GRÁFICO 1. *Resultados de la encuesta*



A continuación, mostramos un gráfico de barras horizontales que representa los resultados obtenidos. Para la correcta interpretación de los resultados, es necesario hacer algunas aclaraciones previas. En el extremo

izquierdo de las barras situamos el polo negativo (equivalente al valor 1, esto es, “muy en desacuerdo”). Gradualmente, continuamos hacia el lado derecho hasta recorrer los valores 2, 3, 4 y 5 (siendo este último el extremo derecho, esto es, “muy de acuerdo”). Teniendo esto en cuenta, situaríamos en el centro del gráfico el valor 3 (“indiferente”).

A continuación, mostramos una tabla en la que se recogen los porcentajes asignados a cada una de las 12 premisas evaluadas en la encuesta. Con el fin de ofrecer una mejor visibilidad de los resultados obtenidos, hemos destacado en negrita el dato más elevado.

TABLA 2. *Resultados porcentuales de la encuesta.*

Premisa evaluada	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Me he sentido intimidado/a a la hora de realizar las exposiciones orales en equipo.	16,7 %	66,7%	-	16,7 %	-
2. Las exposiciones orales en equipo han mejorado mis habilidades comunicativas.	-	-	-	100 %	-
3. Las exposiciones orales en equipo me han ayudado a ganar confianza mí mismo/a.	-	-	50 %	50 %	-
4. La colaboración y participación de los miembros del grupo en las actividades propuestas ha sido equilibrada.	-	33,3 %	33,3 %	33,3 %	-
5. El trabajo colaborativo ha contribuido a facilitar la organización del trabajo de la asignatura.	16,7 %	16,7 %	16,7 %	50 %	-
6. El trabajo colaborativo ha generado un ambiente negativo y de frustración en el aula.	33,3 %	33,3 %	16,7 %	16,7 %	-

7. El trabajo colaborativo me ha ayudado a desarrollar algunas habilidades como la responsabilidad compartida, la flexibilidad y adaptabilidad a los demás o la confianza y respeto hacia los demás.	-	16,7 %	-	50 %	33,3 %
8. El trabajo colaborativo ha supuesto más trabajo del deseado al tener que organizarme y ponerme de acuerdo con otros compañeros.	-	16,7 %	16,7 %	16,7 %	50 %
9. El trabajo colaborativo ha fortalecido las relaciones entre los miembros de clase.	-	16,7 %	33,3 %	50 %	-
10. El trabajo colaborativo ha hecho que la asignatura sea más dinámica y entretenida.	-	-	50 %	50 %	-
11. El trabajo colaborativo me ha parecido, en general, algo positivo que ha mejorado el proceso de aprendizaje.	-	33,3 %	16,7 %	50 %	-
12. Gracias al trabajo colaborativo siento que he tenido un papel activo en la adquisición de los conocimientos de la asignatura.	-	-	33,3 %	66,7 %	-

5. DISCUSIÓN

A continuación, vamos a examinar los resultados obtenidos en la encuesta. Para ello, vamos a recuperar cada una de las premisas valoradas por los alumnos y vamos a interpretar y discutir los diferentes resultados.

Me he sentido intimidado/a a la hora de realizar las exposiciones orales en equipo.

En este caso, el 66,7 % de los alumnos encuestados se muestra “en desacuerdo”. En consecuencia, podemos afirmar que las exposiciones orales en equipo no constituyen una actividad colaborativa que incomode a los alumnos. Asimismo, un 16,7 % de los alumnos se identifica con las categorías “muy en desacuerdo” y “de acuerdo”. En cuanto a los alumnos “muy en desacuerdo”, refuerzan el porcentaje mayoritario del 66,7 % obtenido en la categoría “en desacuerdo”. Por otro lado, el 16,7 % que afirma sentirse intimidado a la hora de realizar exposiciones orales en equipo, podemos considerarlo un grupo muy minoritario de estudiantes.

Las exposiciones orales en equipo han mejorado mis habilidades comunicativas.

En cuanto a esta afirmación, el 100 % de los alumnos encuentra en este tipo de actividad colaborativa una herramienta útil para mejorar sus habilidades comunicativas. Por tanto, podemos considerar esta actividad como algo positivo, no solo desde el punto de vista del trabajo colaborativo, sino también como una estrategia para mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos y, lo que es aún más relevante, se trata de una actividad bien acogida por los propios estudiantes.

Las exposiciones orales en equipo me han ayudado a ganar confianza mí mismo/a.

En lo que respecta a la mejora de la confianza en uno mismo, encontramos que el 50 % por ciento de los alumnos considera las exposiciones orales en equipo como una actividad “indiferente” y el otro 50 % de los alumnos sí se muestra “de acuerdo” con esta afirmación. Por tanto, si bien los alumnos no perciben la actividad como algo inútil o necesariamente negativo, sino más bien (y en el peor de los casos) como algo indiferente, otro porcentaje igualmente considerable la percibe como una forma de ganar confianza en sí mismo/a.

La colaboración y participación de los miembros del grupo en las actividades propuestas ha sido equilibrada.

Sin duda, esta resulta una de las afirmaciones más controvertidas en lo que a los resultados obtenidos se refiere, pues existe un empate del 33,3 % en las tres categorías centrales de la escala Likert. Si bien es cierto,

que las opiniones no están completamente polarizadas, encontramos una gran diversidad en cuanto a la percepción que han tenido los estudiantes de la participación equilibrada o desequilibrada de los miembros de las parejas o grupos de trabajo. Esto puede ser un indicativo de que los grupos de trabajo formados no son todo lo eficaces que deberían, dando lugar a desequilibrios en las responsabilidades asumidas por los alumnos de un mismo grupo.

El trabajo colaborativo ha contribuido a facilitar la organización del trabajo de la asignatura.

El porcentaje mayoritario de los alumnos encuestados, esto es, el 50 % se muestra “de acuerdo” con esta afirmación. Si bien resulta preocupante los tres porcentajes minoritarios del 16,7 % en las tres categorías de “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo” e “indiferente”. Sin duda, esto resulta llamativo, pues al inicio del cuatrimestre se les explicó con detalle la implantación de este proyecto de innovación docente y, además, se les entregó un cronograma con las distintas actividades, los grupos de trabajo y un calendario de actuaciones. No obstante, este resultado puede ser un indicativo de la necesidad de reforzar la labor del docente en este sentido.

El trabajo colaborativo ha generado un ambiente negativo y de frustración en el aula.

En esta afirmación existen resultados idénticos en las categorías “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” del 33,3 %. Sin duda, podríamos aunar estos resultados puesto que van en una misma dirección. Por otro lado, encontramos de nuevo dos resultados idénticos en las categorías de “indiferente” y “de acuerdo”, en este caso, del 16,7 % cada uno. Si bien el resultado “indiferente” resulta menos preocupante, existe otro 16,7 % que considera que el trabajo colaborativo ha generado un ambiente negativo y de frustración en el aula, lo que resulta bastante más preocupante. Es necesario reconocer que no todos los alumnos tuvieron una experiencia positiva con los miembros de su equipo de trabajo, como ya pudimos percibir en la valoración de la premisa número 4.

El trabajo colaborativo me ha ayudado a desarrollar algunas habilidades como la responsabilidad compartida, la flexibilidad y adaptabilidad a los demás o la confianza y respeto hacia los demás.

De los estudiantes encuestados, el 50 % seguido del 33,3 % se posicionan como “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, respectivamente. De nuevo encontramos datos que van en la misma corriente de pensamiento, en este caso, positivos y que bien podríamos aunar para su correcta interpretación. Por otro lado, cabe mencionar que existe un porcentaje minoritario de estudiantes, un 16,7 %, que se muestra “en desacuerdo” con esta afirmación.

El trabajo colaborativo ha supuesto más trabajo del deseado al tener que organizarme y ponerme de acuerdo con otros compañeros.

El resultado mayoritario para esta afirmación se sitúa en la categoría “muy de acuerdo” con un 50 %. Observamos pues que, a pesar de facilitar la organización y gestión de las actividades colaborativas propuestas, así como la formación de grupos de trabajo, la mitad de los estudiantes encuestados sigue percibiendo el trabajo colaborativo como una metodología que le supone mayor esfuerzo que el trabajo individualizado. En cuanto al resto de porcentajes encontramos en la categoría “de acuerdo”, en consonancia con la categoría anteriormente mencionada, un 16,7 %, mientras que las categorías “indiferente” y “en desacuerdo” se sitúan con otros 16,7 % cada una de ellas.

El trabajo colaborativo ha fortalecido las relaciones entre los miembros de clase.

En cuanto a esta afirmación, el 50 % de los estudiantes se muestra “de acuerdo”, seguido del 33,3 % que se muestra “indiferente” y, por último, el 16,7 % “en desacuerdo”. En este caso, el porcentaje mayoritario de estudiantes encuestados mantiene una opinión positiva en cuanto a la relación entre el trabajo colaborativo y la mejora de las relaciones entre los estudiantes. Este resultado va en consonancia con los resultados negativos obtenidos en la valoración de la premisa número 6. Por otro lado, resulta más llamativo el 16,7 % de los estudiantes que se muestra “en desacuerdo”, si bien se trata del porcentaje menor, ya hemos podido comprobar en las afirmaciones 4 y 8 que existen estudiantes que parecen no haber tenido una experiencia del todo positiva con sus parejas o el resto de miembros de su grupo de trabajo.

El trabajo colaborativo ha hecho que la asignatura sea más dinámica y entretenida.

Con esta afirmación pretendemos valorar la percepción de los alumnos de parte del objetivo general propuesto en este proyecto de innovación docente, esto es, dinamizar el proceso de aprendizaje. Si bien existe un porcentaje nada desdeñable, es decir, un 50 %, se muestra “indiferente”; el otro 50 % sí cree que el trabajo colaborativo ha hecho que la asignatura sea más dinámica y entretenida. Podemos considerar esto una muestra para la valoración de la consecución del objetivo principal en el siguiente epígrafe (6. *Conclusiones*).

El trabajo colaborativo me ha parecido, en general, algo positivo que ha mejorado el proceso de aprendizaje.

En cuanto a esta afirmación, encontramos unos resultados bastante dispares. Por un lado, el porcentaje mayoritario, un 50 %, de los alumnos encuestados se muestra “de acuerdo” y, por tanto, percibe el trabajo colaborativo como una estrategia de aprendizaje positiva. Sin embargo, el 33,3 % de los encuestados afirma estar “en desacuerdo” con esta premisa. Por otro lado, un 16,7 % se siente “indiferente”. Como podemos observar, los tres resultados registrados se sitúan en la parte central de la escala Likert (“en desacuerdo”, “indiferente” y “de acuerdo”) y, por tanto, parecen tener apreciaciones bastante diversas del trabajo colaborativo. En cualquier caso, el porcentaje mayoritario (50 %) sigue demostrando una percepción positiva de esta técnica de innovación docente.

Gracias al trabajo colaborativo siento que he tenido un papel activo en la adquisición de los conocimientos de la asignatura.

Finalmente, con esta última afirmación pretendemos comprobar si los estudiantes perciben esta técnica de innovación docente, basada en una pedagogía constructivista, como un método de enseñanza activo en el que el alumno construye sus propios conocimientos. En este caso, el resultado parece ser más definitorio, pues el 66,7 % de los estudiantes encuestados consideran que han tenido una participación más activa en el proceso de aprendizaje frente a un 33,3 % que sencillamente se muestra “indiferente”. Cabe destacar que, en el caso de esta afirmación, no hemos obtenido resultados en el polo negativo de la escala Likert (“en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”).

6. CONCLUSIONES

Tras completar la implantación de la propuesta de innovación docente y recabar las opiniones de los alumnos con respecto al trabajo colaborativo, podemos valorar la consecución de los objetivos específicos y del objetivo general de esta investigación, así como extraer conclusiones que nos ayuden a mejorar esta propuesta en el futuro.

6.1. CUMPLIMIENTO DEL OBJETIVO GENERAL

Consideramos relevante recordar aquí el objetivo general de este proyecto, expuesto en el epígrafe *2.1 Objetivo general*, este es: dinamizar el proceso de aprendizaje y fomentar las habilidades de comunicación y expresión oral en el aula de traducción mediante el trabajo colaborativo y participativo.

Teniendo esto en cuenta, podemos considerar este objetivo cumplido al conseguir implantar la técnica de innovación docente conocida como trabajo colaborativo, propuesta al inicio del segundo cuatrimestre del presente curso académico en la asignatura TG II CA del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia. Además de su completa implementación en el desarrollo de la asignatura, contamos también con la encuesta realizada a los alumnos que nos ayuda, en este caso, a reforzar el cumplimiento de este objetivo general. Por tanto, queremos recuperar y destacar los resultados obtenidos en las afirmaciones 2, 10, 11 y 12.

TABLA 3. *Resultados relacionados con el cumplimiento del objetivo general.*

PREMISA EVALUADA	PORCENTAJE MÁS ALTO
2. Las exposiciones orales en equipo han mejorado mis habilidades comunicativas.	100 % de acuerdo
10. El trabajo colaborativo ha hecho que la asignatura sea más dinámica y entretenida.	50 % de acuerdo
11. El trabajo colaborativo me ha parecido, en general, algo positivo que ha mejorado el proceso de aprendizaje.	50 % de acuerdo
12. Gracias al trabajo colaborativo siento que he tenido un papel activo en la adquisición de los conocimientos de la asignatura.	66,7 % de acuerdo

Sin duda, consideramos que los resultados obtenidos a través de los alumnos encuestados corroboran el cumplimiento de nuestro objetivo general.

6.2. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El cumplimiento del objetivo general de este proyecto, incluye por defecto el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos al inicio de este proyecto (epígrafe 2.2 *Objetivos específicos*):

1. Hacer comprender al alumnado la importancia de trabajar en equipo y sus ventajas.
2. Formar grupos de trabajo eficaces.
3. Mantener el interés del alumnado a lo largo de la puesta en marcha de todo el proyecto.
4. Evaluar los resultados obtenidos con el fin de comprobar la efectividad de la propuesta.

No obstante, consideramos que algunos de los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los alumnos podrían indicar cierta dificultad a la hora de lograr el objetivo específicos 2, concretamente el resultado de la premisa 4. Recordamos que en la premisa número 4 existía un 33,3 % de estudiantes que consideraba que la colaboración y participación de los miembros del grupo en las actividades propuestas no había sido equilibrada. Por otro lado, es importante aclarar que resulta inviable prever el nivel de compromiso que los estudiantes van a adquirir con las tareas asignadas en sus grupos de trabajo. De ahí que algunos estudiantes hayan percibido desequilibrios en la entrega, disponibilidad o carga de trabajo con respecto a sus compañeros de equipo/pareja. Sin duda, esto constituye una limitación a tener en cuenta en el siguiente epígrafe.

6.3. APORTACIONES Y LIMITACIONES

En cuanto a las ventajas que ofrece la implantación del trabajo colaborativo en el aula, al menos tal y como lo planteamos en este proyecto, podemos destacar las siguientes:

- Viabilidad: cuenta con una puesta en práctica muy sencilla, esto es, no requiere de grandes inversiones en materiales ni de recursos complejos.
- Utilidad: no solo es viable para alumnos de la asignatura TG II C-A, sino que, adaptando los distintos tipos de actividades, el docente puede poner este proyecto en marcha en otras asignaturas del mismo u otros grados universitarios.
- Versatilidad: el trabajo colaborativo es una técnica de innovación docente muy versátil que presenta un sinfín de opciones para que el docente trabaje con los alumnos, es decir, el docente tiene la posibilidad de diseñar una gran variedad de actividades intencionales para poner en práctica el trabajo colaborativo con los alumnos.

A pesar de estas ventajas y, en general, todas las aportaciones positivas con las que el trabajo colaborativo enriquece el proceso de aprendizaje, también es necesario detectar limitaciones que nos ayuden a mejorar el diseño propuesto en este proyecto de innovación docente. En este sentido, podemos destacar principalmente:

- Este proyecto se ha aplicado en una asignatura que cuenta con un grupo reducido de alumnos matriculados.
- A pesar de la insistencia de la docente a cargo del proyecto, la participación de los alumnos en la encuesta diseñada fue algo escasa, pues respondieron a la misma el 40 % de los alumnos matriculados.
- Asimismo, detectamos cierta dificultad para mantener el interés del alumnado a la hora de trabajar en equipo, así como disparidades en cuanto a la colaboración y participación de los miembros de los equipos de trabajo y de las parejas. Esto es algo que ya se ha comentado en el epígrafe previo (6.2 *Cumplimiento de los objetivos específicos*) y que se puede ver reflejado en los resultados obtenidos en la valoración de las afirmaciones 3, 4 y 8 de la encuesta. Sin duda, esto constituye una importante limitación a tener en consideración para el futuro.

7. REFERENCIAS

- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Howell M., C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Morata
- Rojas Campos, O. (2004). El portafolio y la evaluación del proceso de traducción. *Letras*, 1(36), 27-64. Recuperado el 9 de junio de <https://bit.ly/44g4FUT>
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. *New directions for teaching and learning*, (67), 71-82. Recuperado el 9 de junio de <http://bit.ly/3ZR3zNB>

DEVELOPING STUDENTS' SOFT AND HARD SKILLS THROUGH A SERVICE-LEARNING PROJECT ON BILINGUALISM AND EFL LEARNING

NATALIA MORA-LÓPEZ

Complutense University of Madrid

1. INTRODUCTION

In recent decades, educational institutions have increasingly turned to more experiential learning methodologies to bridge the gap between academic knowledge and real-world application. One prominent model in this sense is service-learning, an approach that combines academic instruction with community service to enrich learning, teach civic responsibility, and strengthen communities. Service-learning differs from traditional volunteering in that it integrates structured academic content, reflection, and community needs, thereby aligning students' educational objectives with societal impact. This pedagogical strategy, defined by the Alliance for Service-Learning in Education Reform (ASLER, 1993) as “a method by which young people learn and develop through active participation in thoughtfully-organized service experiences”, has shown remarkable potential in developing both cognitive and affective students' skills.

The increasing complexity of global and local challenges—ranging from social inequality and environmental crises to public health and education access—has further highlighted the importance of preparing students to act as informed, socially responsible citizens. In this context, service-learning has gained traction as a methodology capable of combining academic rigour with real-world relevance. Its design allows students not only to acquire disciplinary knowledge but also to understand the broader societal implications of their learning, fostering ethical reasoning, empathy, and civic-mindedness.

Wade (2008) identifies three essential elements that distinguish service-learning from other forms of experiential learning: first, it must address real community needs as identified through collaboration with community partners; second, it should be explicitly integrated into the academic curriculum, ensuring that the learning objectives align with course outcomes; and third, structured reflection and assessment must be built into the process to enable students to obtain meaningful learning from their service experiences. This tripartite structure allows students to develop critical thinking skills, enhance their understanding of social issues, and gain hands-on experience in applying academic theories to practical challenges.

Moreover, service-learning has the capacity to transform traditional academic hierarchies by promoting reciprocal learning between universities and the communities they serve (Able et al, 2014; Salam et al. 2019). Rather than positioning students as passive recipients of knowledge, service-learning encourages them to take an active role in co-constructing solutions with local stakeholders.

Institutionally, the integration of service-learning into higher education reflects a broader shift towards community engagement and knowledge transfer as key missions of universities. The formalisation of service-learning programmes, the creation of interdisciplinary partnerships, and the development of assessment tools that measure both academic and social impact have already been presented as options to consider for over two decades (Bringle & Hatcher, 2000). As a result, service-learning is no longer seen as peripheral or purely extracurricular, but as a valuable complement to classroom instruction that aligns with long-term educational, ethical, and civic goals.

Studies have consistently demonstrated the positive outcomes of service-learning on student learning and development. For example, Astin et al. (2000) found that students involved in service-learning displayed improvements in academic performance, increased civic engagement, and higher levels of self-efficacy. Similarly, Grim (2010) and Wurr (2018) emphasised the role of service-learning in developing literacy skills, leadership abilities, and interpersonal communication,

particularly in contexts involving second language acquisition and multicultural engagement.

1.1. SERVICE-LEARNING IN EFL

Inside the field of English as a Foreign Language (EFL) education, several recent studies have demonstrated the value of service-learning in improving language proficiency, intercultural competence, and professional development among EFL teacher candidates and students (Simsek, 2020; Hooli et al., 2023; Kong, Yuan, & Zou, 2024). Chen (2019: 1) shows that volunteer translators obtained “a sense of achievement and more experiences and knowledge about other cultures, the translation process [...] and unfamiliar issues and contexts”, thus making the service-learning experience valuable to their EFL writing course. Similarly, Kong, Yuan, and Zou (2024) report substantial gains in pre-service teachers’ intercultural competence; and Kassabgy and El-Din (2013) found that experiential courses improve students’ empathy and awareness of social issues, yet their focus largely remained on affective development rather than critical or discursive engagement with language ideologies. Research in technologically mediated service-learning, such as Sun and Yang’s (2013) work with Web 2.0 tools in EFL speaking classes, has further shown that integrating digital platforms into community-oriented tasks can increase motivation and promote learners’ autonomy. These studies highlight that experiential learning through community engagement contributes to students’ growth not only in linguistic fluency, but also in areas such as confidence, civic responsibility, and well-being.

Despite these important findings that show the usefulness of service-learning as a pedagogical approach across various disciplines and EFL, its application in ways that prioritise critical engagement with communities and bilingual family support remains underexplored. For example, few studies examine how service-learning projects enable students to develop critical pedagogical practices, such as the ability to deconstruct myths surrounding bilingualism, challenge public misinformation, or act as effective mediators between academic knowledge and lay communities (Mora-López, 2024); and similarly, the literature continues to lack

frameworks that empower students to create research-informed, accessible resources for non-expert audiences, especially parents navigating bilingual education. Additionally, challenges persist in aligning service-learning objectives with the institutional realities of teacher education (Al Barwani, Al-Mekhlafi, & Nagaratnam, 2013), reinforcing the need for adaptable, context-sensitive implementations. Finally, limited attention has been paid to parental engagement or the sociolinguistic complexities surrounding bilingualism in families. Thus, although the field is expanding, there is a clear need for service-learning initiatives that combine applied linguistic training with education and family outreach, since this method can position students as both communicators (as doers of a service) and learners (as students of EFL and linguistics). This paper addresses that gap by presenting and analysing a service-learning project which was conceived precisely under this context.

1.2. SERVICE-LEARNING PROJECT: “SCHOOL FOR MOTHERS AND FATHERS ABOUT BILINGUALISM AND ENGLISH LEARNING”

The project is titled “Escuela para madres y padres sobre bilingüismo y aprendizaje del inglés” (School for mothers and fathers about bilingualism and English learning). This initiative connects undergraduate students in the creation and dissemination of educational materials aimed at guiding families in supporting their children’s bilingual and EFL acquisition. Thus, this paper explores the impact of students’ participation in the project on their skills and learning (more specifically, communication skills, pedagogical knowledge, and sociolinguistic awareness) using an approach centred on student self-assessment.

This service-learning initiative started in 2021 at the Complutense University of Madrid (UCM). The project’s primary aim is to strengthen ties between the university and the wider community by engaging undergraduate students (as part of their curricular internships) in the creation of accessible, research-informed materials to support families—particularly parents—and other members of the educational community in understanding and participating in their children’s bilingual and English as a Foreign Language (EFL) learning.

This project exemplifies service-learning in practice: students participate in academic research, reflective practice, and the production and dissemination of pedagogically sound and linguistically accurate resources. These include blog entries, frequently asked questions (FAQ), myth-busting informational texts, and visual materials like infographics. The dissemination process takes advantage of digital platforms, including the project's dedicated Instagram account (@apsbilinguismo) and a regularly updated website (https://www.ucm.es/aps_escuela_bilinguismo/). Moreover, students contribute to an annual conference designed to share findings with the educational community obtained through their own scientific research, thereby reinforcing their public speaking skills and their academic and scientific knowledge.

Through this project, students not only apply linguistic theories in real-life contexts, but also cultivate a deeper understanding of the social and educational dynamics surrounding bilingualism. They interact with community members, do research on the field, reflect about important issues about bilingual education and language acquisition, and contribute to the educational community. Importantly, the project is not solely student-driven, but other secondary and higher education teachers also play active roles, ensuring a collaborative approach that supports and reinforces students' learning and contributions.

As part of the project, an international conference is organised annually, titled “Jornadas de Aprendizaje-Servicio sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe (inglés-español)” (Service-Learning Conference on Bilingualism and Bilingual Education (EN-ES)), which have already seen their third edition in spring 2025. This event is designed to facilitate the public dissemination of knowledge generated through the initiative. This conference allows students, academics, educators, and families to come together to discuss bilingualism, English language learning, and related educational issues. As part of their participation, students involved in the service-learning project present the research they do. The event also provides a space for reflection, dialogue, and collaborative learning between university members and the wider public.

2. OBJECTIVE

The primary objective of this paper is to determine the effectiveness of the service-learning project “School for mothers and fathers about bilingualism and English learning” in relation to the learning outcomes experienced by the participating students. While the project was conceived as a means of involving university students in meaningful community service through the design and dissemination of educational resources, its pedagogical strength lies equally in its capacity to support students’ academic and personal development. This study, therefore, seeks to explore the “learning” side of the service-learning method, with a particular focus on students’ growth in three core areas: communication skills, educational outreach and social awareness, and applied linguistics and pedagogical application.

- To guide this analysis, the following research questions have been formulated:
- To what extent do students perceive the service-learning project as beneficial to their development in communication, pedagogical, and sociolinguistic competencies?
- What areas of learning appear most and least impacted by their participation, and what implications does this have for future project iterations?

The assessment of students’ self-perceived progress and experiences throughout their involvement in the project seeks to identify strengths and areas for improvement in the current implementation of the service-learning framework. And, additionally, it contributes to the better understanding of how service-learning functions as a transformative educational practice within the field of EFL.

3. METHODOLOGY

To evaluate the learning outcomes associated with student participation in the service-learning project, the study gathered qualitative and quantitative data on students’ perceived development in key areas. Given the

small and specialised sample, the methodology relies on structured self-assessment instruments administered at the conclusion of the internship period. This section outlines the participants involved, the instrument used for data collection, and the procedures followed.

3.1. PARTICIPANTS

The participants of this study were eight undergraduate students who took part in the service-learning project between the academic years 2021 and 2024. These students were enrolled in the bachelor's degree in English studies at the Complutense University of Madrid (UCM) and participated in the initiative as part of their curricular internship programme, a component of the degree aimed at facilitating the integration of academic knowledge with professional practice.

All participants were in their third or final years of their degree, which ensured they had already completed key coursework in linguistics, sociolinguistics, second language acquisition, and other relevant areas. This academic foundation enabled them to meaningfully explore the key themes of the project and apply theoretical insights to real-world communicative and educational contexts. Their participation in the project was therefore both academic and experiential, allowing them to consolidate prior learning while also developing new competencies in public engagement, educational communication, and reflective practice.

3.2. INSTRUMENT

To evaluate the students' learning outcomes, a questionnaire was administered at the conclusion of their internship. The survey, created via Google Forms, consisted of ten items rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). The questions were grouped into three thematic domains reflecting students' learning goals as members of the project: communication skills (items 1-3), educational outreach and social awareness (items 4-6), and applied linguistics and pedagogical application (items 7-10). The complete list of questions is presented below:

- I feel more confident explaining complex linguistic concepts in accessible and clear language.
- I have improved my ability to communicate with non-expert audiences about bilingualism and English language learning.
- I have developed strategies to communicate complex information effectively despite potential language or cultural barriers.
- Participating in this project increased my awareness of the social and educational inequalities related to access to foreign language learning.
- I have a greater appreciation for the role families play in bilingual and English as a foreign language (EFL) learning.
- I understand the importance of combating myths and misinformation surrounding bilingualism in educational communities.
- I can connect theories of second language acquisition to real-life language learning situations and challenges.
- I feel capable of creating educational materials (e.g., blog entries, FAQs) that are both linguistically accurate and pedagogically sound.
- I have developed skills in critically analysing discourses and assumptions about English-Spanish bilingualism in society.

This project has helped me reflect on my own role as a mediator between academic knowledge and public understanding.

The first domain—communication skills—focused on students’ ability to convey complex linguistic content in ways that are accessible and audience-appropriate. Items in this category assessed their confidence in explaining abstract concepts (item 1), adapting their discourse to non-specialist audiences (item 2), and navigating potential linguistic and cultural barriers (item 3). These competencies are central to the project’s objective of preparing students to function as effective public communicators and mediators of academic knowledge.

The second domain—educational outreach and social awareness—examined students’ sensitivity to broader socio-educational issues. These items explored their awareness of structural inequalities in language education (item 4), their appreciation of the familial dimension in bilingual and EFL learning (item 5), and their understanding of the need to combat misinformation surrounding bilingualism (item 6). This domain was particularly relevant given the project’s focus on working with families and disseminating evidence-based information.

The third domain—applied linguistics and pedagogical application—targeted the integration of theoretical knowledge into practical educational tasks. Students were asked to reflect on their ability to apply second language acquisition theory in real-life contexts (item 7), to create pedagogically sound and linguistically accurate materials (item 8), to critically analyse dominant narratives about bilingualism in society (item 9), and to reflect on their evolving role as intermediaries between academia and the general public (item 10). This domain was essential to evaluating students’ growth not only as learners of linguistics but as emerging educators and practitioners.

This format allowed for both quantitative measurement of learning outcomes and qualitative perceptions based on student self-assessment.

3.3. PROCEDURE

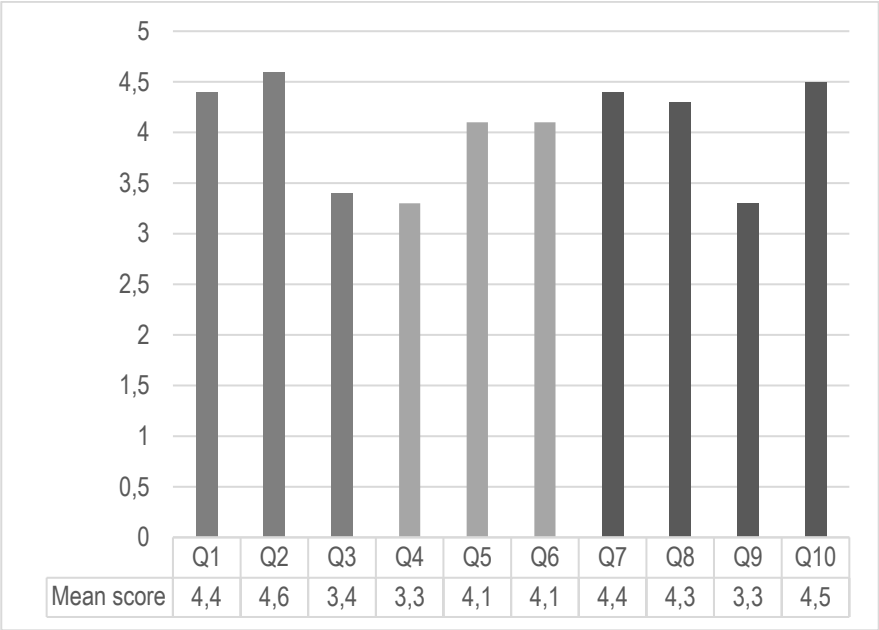
With respect to the administration of the Google Forms questionnaire, students were required to log in using their university accounts to access the form, but responses were anonymous and no personally identifiable information was collected. This ensured a safe space for students to provide honest feedback on their experiences.

The timing of the questionnaire—after students had completed all components of the internship—enabled comprehensive reflection on the impact of their participation. The data collected were then aggregated and analysed to identify overall trends, with special attention given to items that scored the highest and lowest.

4. RESULTS AND DISCUSSION

As mentioned above, this study set out to evaluate the learning outcomes experienced by undergraduate students who participated in the service-learning project presented in section 1.2. The primary aim was to determine how effectively the project supported students in developing key academic and professional competencies—particularly in the areas of communication, pedagogy and applied linguistics, and social awareness. The self-assessment questionnaire shows how students perceived their growth after participating in the initiative. The results for the ten questions can be found in Figure 1.

FIGURE 1. *Students’ self-assessment in the 10-item questionnaire*



The questionnaire was divided into three thematic areas—communication skills (questions 1-3), educational outreach and social awareness (questions 4-6), and applied linguistics and pedagogical application (questions 7-10)—which together offer a comprehensive view of the students’ academic and professional development throughout the project.

The results obtained indicate a generally positive evaluation of the learning outcomes associated with the participation in the service-learning project. All ten items received mean scores higher than 3, which on the Likert scale used (ranging from 1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree) reflects a general level of agreement with the statements provided. This suggests that students perceived clear benefits in terms of their skill development and personal growth. Since no item scored at or below the neutral midpoint, the project can be considered successful in meeting its pedagogical objectives.

In the sections that follow, the discussion is organised around the highest and lowest scoring items, providing a detailed analysis of the dimensions where learning was most evident and where additional support may be beneficial. As mentioned above, since all items received mean scores above 3, even the lowest-scoring items should be interpreted as positive outcomes—albeit with greater potential for improvement. This allows the identification of strong and weak points in the project and provide valuable information for its future iterations.

4.1. HIGHEST SCORING ITEMS

The highest scoring items on the questionnaire reflect strong student agreement regarding the development of key competencies central to the aims of the service-learning project. These results are particularly significant in highlighting the effectiveness of the initiative in developing students' ability to translate academic knowledge into accessible, community-oriented communication. The four highest scoring items across all participants are the following ones:

- Q1. “I feel more confident explaining complex linguistic concepts in accessible and clear language.” – Mean: 4.4.
- Q2. “I have improved my ability to communicate with non-expert audiences about bilingualism and English language learning.” – Mean: 4.6.
- Q7. “I can connect theories of second language acquisition to real-life language learning situations and challenges.” – Mean: 4.4.

- Q10. “This project has helped me reflect on my own role as a mediator between academic knowledge and public understanding.” – Mean: 4.5.

Question 2 asked students whether they felt more confident communicating complex language concepts to non-specialist audiences. This item aligns directly with the core objective of the project: equipping students to engage with the wider community through clear and accessible dissemination of linguistic knowledge. The high level of agreement indicates that students not only gained confidence, but also internalised strategies for adapting their language and tone to suit diverse audiences, a skill particularly relevant in multilingual and multicultural contexts.

Closely related, Question 10 revealed strong self-perceived growth in students’ ability to reflect on their role as communicators and knowledge disseminators. The item shows a shift in students’ identity—from learners of linguistic theory to active mediators of that knowledge. This sense of responsibility as a bridge between academic discourse and how people outside academia understand it is essential in service-learning and suggests that the project succeeded in developing not only technical competencies but also civic and pedagogical self-awareness.

Question 1 further supports this observation by indicating improvement in students’ ability to present linguistic concepts to non-specialist audiences. This reflects a growth in metalinguistic awareness—the ability to step back from disciplinary language and reformulate ideas in ways that are pedagogically effective. The responses suggest that students became more capable of simplifying, restructuring, and contextualising complex information for wider public understanding, a skill that is essential for educators and community-engaged professionals.

Finally, Question 7 deals with students’ ability to apply second language acquisition theory to real-life learning contexts. This is particularly important given that the project required students to create educational resources based on and supported by linguistic research. The high score here demonstrates that students moved beyond theoretical knowledge to practical application. The use of these specialised frameworks to interpret and respond to parental concerns or to design

materials for public use shows a functional understanding of applied linguistics that may be more challenging to achieve through traditional coursework alone.

4.2. LOWEST SCORING ITEMS

While the general results of the questionnaire indicate a positive learning experience for students, the analysis of the lowest scoring items provides valuable information about the areas where the project can improve to better support students' development. Although none of the items scored below the neutral midpoint, the relatively lower ratings suggest that certain competencies were either less fully developed or more challenging for students to acquire within the scope of the current project structure. The three lowest scoring items across all participants are the following ones:

- Q3. “I have developed strategies to communicate complex information effectively despite potential language or cultural barriers.” – Mean: 3.4.
- Q4. “Participating in this project increased my awareness of the social and educational inequalities related to access to foreign language learning.” – Mean: 3.3.
- Q9. “I have developed skills in critically analysing discourses and assumptions about English-Spanish bilingualism in society.” – Mean: 3.3.

Question 4 reflects students' moderate understanding of the broader social issues connected to bilingualism, such as socioeconomic inequality, disparities in school resources, and unequal access to foreign language instruction. This suggests that although students recognised the educational value of bilingualism, they may not have fully explored its sociopolitical dimensions. The project's future development could benefit from the inclusion of activities that explicitly address social justice themes, such as examining how language policies impact migrant families or exploring the intersection of language and privilege. Encouraging students to reflect on these issues could deepen their awareness and prepare them to advocate more effectively for equitable educational practices.

Question 9 points to a need for greater support in developing critical discourse analysis skills. While students worked with popular misconceptions about bilingualism and tried to counter misinformation through their materials, the responses suggest that their engagement may have lacked critical analytical tools. To strengthen this dimension, the project could include guided workshops or assignments focused on critically analysing public discourse, media representations, and institutional narratives surrounding bilingualism. This would not only enhance students' analytical thinking but also equip them with the tools needed to interrogate language ideologies critically and confidently.

Question 3 addressed students' ability to adapt communication strategies in the face of language and cultural barriers. This result highlights a need for further emphasis on intercultural communication and inclusive language practices within the project. While students became more confident in communicating technical content, they may have lacked exposure to diverse linguistic and cultural contexts that require more nuanced communicative adjustments. Future iterations of the project could address this gap by incorporating more opportunities to engage with speakers of different cultural and linguistic backgrounds, possibly through multilingual outreach or content creation, and by encouraging the use of English in more diverse, practical settings.

5. CONCLUSIONS

This study aimed to evaluate the learning outcomes of undergraduate students involved in the "School for Mothers and Fathers about Bilingualism and English Learning" project, a service-learning initiative developed at the Complutense University of Madrid. Through academic research, material production, and community interaction, students were immersed in a learning environment where theory met practice, allowing them to apply their disciplinary knowledge in socially meaningful ways.

In general, the responses suggest that the service-learning experience was well received and perceived as pedagogically meaningful. Students reported progress across all targeted competencies, though with varying degrees of impact. The consistently positive scores point to the project's

success in developing both hard skills (such as applied linguistic competence and material creation) and soft skills (such as public communication, civic reflection, and pedagogical awareness).

The findings reveal two major achievements of the project. First, it strengthened students' ability to apply linguistic knowledge in real-world contexts, enabling them to explain complex concepts to non-specialist audiences and support bilingual families through clear, accessible communication. Second, students developed a heightened sense of civic responsibility and pedagogical engagement, recognising their role in connecting academic research with everyday educational needs in the community.

However, the study also highlights areas that could benefit from refinement in future iterations of the project. While students demonstrated growth in technical and pedagogical domains, they were less confident in dealing with sociocultural complexities, such as addressing communication barriers across cultural groups and understanding the broader social inequalities affecting access to language education. In addition, the results suggest room for improvement in students' ability to critically analyse public discourse related to bilingualism and language ideologies. Although many students actively contributed to myth-busting and public education efforts, a more detailed guide in the development and use of analytical tools and frameworks would help deepen their critical engagement.

Consequently, future editions of the project will focus on addressing these challenges. Activities that develop intercultural sensitivity, social justice awareness, and critical discourse analysis may be incorporated to further support student development. This may include guided case studies on language policy, reflective tasks on educational inequality, and scaffolded exercises in analysing media narratives around bilingualism. This way, the project can continue to offer a holistic learning experience—one that equips students not only as future educators and linguists, but also as thoughtful, socially engaged professionals.

6. ACKNOWLEDGEMENTS

This paper is part of the Service-Learning project titled “Escuela para madres y padres sobre bilingüismo y aprendizaje del inglés” (School

for mothers and fathers about bilingualism and English learning), funded by the Service-Learning Office of the Complutense University of Madrid from 2021 to 2025.

7. REFERENCES

- Al Barwani, T., Al-Mekhlafi, A., & Nagaratnam, R. P. (2013). Service-Learning Might be the Key: Learning from the challenges and implementation strategies in EFL Teacher Education in Oman. *International Journal of Instruction*, 6(2).
- Able, H., Ghulamani, H., Mallous, R., & Glazier, J. (2014). Service Learning: A Promising Strategy for Connecting Future Teachers to the Lives of Diverse Children and Their Families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(1), 6–21.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2013.874383>
- Alliance for Service-Learning in Education Reform (ASLER). (1993). *Standards of quality for school-based service-learning*. Author.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.
<https://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273–290.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11780823>
- Chen, C. W. Y. (2019). Translating community development stories: When an EFL writing course meets service learning. *Tesol Journal*, 10(2), 1-16.
- Grim, F. (2010). Giving authentic opportunities to second language learners: A look at a French service-learning project. *Foreign Language Annals*, 43 (4), 605-623.
- Hooli, E.-M., Corral-Robles, S., Ortega-Martín, J. L., Baena-Extremuera, A., & Ruiz-Montero, P. J. (2023). The Impact of Service Learning on Academic, Professional and Physical Wellbeing Competences of EFL Teacher Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4852.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20064852>
- Kassabgy, N., & El-Din, Y. S. (2013). Investigating the impacts of an experiential service-learning course. *Tesol Journal*, 4(3), 571-586.

- Kong, D., Yuan, R., & Zou, M. (2024). Pre-service EFL teachers' intercultural competence development within service-learning: A Chinese perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 263-272.
- Mora-López, N. (2024). The use of FAQ as a Service-Learning strategy against disinformation about English learning. In B. Pizà-Mir, M. M. Suárez, R. Gavilanes Pérez, H. P. Planisi Gili, I. Capriles González, C. Bauçà de Mirabò Gralla, and J. J. Matas Pastor (coords.), *Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una triada indisoluble desde un enfoque educativo* (pp. 865-883). Dykinson.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593.
- Simsek, M. R. (2020). The Impact of Service-Learning on EFL Teacher Candidates' Academic and Personal Development. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 1-17.
- Sun, Y. C., & Yang, F. Y. (2013). I help, therefore, I learn: service learning on Web 2.0 in an EFL speaking class. *Computer Assisted Language Learning*, 28(3), 202–219. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818555>.
- Wade, R. C. (2008). Service-learning. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 308–322). Routledge.
- Wurr, A. J. (2018). Advances in Service-Learning Research with English Language Learners. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 8, 84-99.

GAME-BASED LEARNING IN ESP: REVIEWING ENGLISH FOR OPTICS AND OPTOMETRY THROUGH AN INTERACTIVE MURDER MYSTERY

NATALIA MORA-LÓPEZ
Complutense University of Madrid

1. INTRODUCTION

In recent decades, the field of English for Specific Purposes (ESP) has gained increasing attention due to its focus on providing learners with the linguistic tools necessary for professional and academic contexts (Anthony, 2018; Basturkmen, 2014). As ESP has evolved, educators have searched innovative and contextually grounded methodologies to support both language development and content mastery. Among these, game-based learning (GBL) has emerged as a useful approach, offering opportunities for meaningful engagement, collaboration, and skill application within authentic scenarios (Ghazy et al., 2021; Tan et al., 2022).

Despite the growing body of research exploring GBL in ESP, there remains a relative lack of empirical studies that evaluate specific game genres in tertiary-level, discipline-oriented ESP contexts. One such under-explored genre is the “whodunnit” or murder mystery—a narrative centred on solving a crime through deduction—which may combine the development of critical thinking, communication skills, and contextualised language use (Shafie et al., 2024; Hasanah & Anwar, 2018). While previous research has documented the use of murder mysteries in general EFL classrooms and other scientific disciplines (Silveira Silva, 2013; Kumar, 2023), studies evaluating their application as ESP course revision tools remain scarce.

This paper aims to address this gap by evaluating the effectiveness of a murder mystery game implemented as a two-hour review activity in a

university-level ESP course—*English Applied to Optics and Optometry*—at the Complutense University of Madrid (UCM).

1.1. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP)

English for Specific Purposes (ESP) is a branch of English language teaching that focuses on the specific linguistic needs of learners who require English for academic, professional, or occupational contexts. Distinguished from General English by its targeted content and pragmatic orientation, ESP adopts a learner-centred and context-sensitive approach to language instruction (Anthony, 2018).

The development of ESP can be traced to the post-Second World War period, during which globalisation and rapid economic expansion created a heightened demand for specialised forms of communication in English. Johns (2012) identifies three major phases in the history of ESP: register analysis, rhetorical and discourse analysis, and the genre-based approach. Each phase reflects a shift towards greater contextualisation and sophistication in understanding language use within specific disciplinary and professional domains.

ESP encompasses a broad range of subfields, including English for Academic Purposes (EAP), English for Occupational Purposes (EOP), and English for Vocational Purposes (EVP) (Basturkmen, 2014). These categories reflect the diversity of learner goals and the necessity for discipline-specific language instruction. Paltridge and Starfield (2013) highlight that effective ESP teaching must be grounded in an understanding of the communicative practices and expectations of the target discourse community.

Thus, a cornerstone of ESP methodology is needs analysis, which entails identifying the communicative tasks, genres, and contexts most relevant to learners' goals. As noted by Knight et al. (2010), this diagnostic process allows for the design of courses that are not only linguistically appropriate but also directly aligned with learners' real-world demands. Such alignment enhances both motivation and applicability.

As mentioned above, genre-based approaches have become especially influential in ESP pedagogy. These approaches focus on providing learners with knowledge of the rhetorical and structural conventions

typical of texts in their field. According to Paltridge (2012), genre instruction facilitates learners' ability to produce texts that are socially and professionally acceptable within their domain. Hyland (2007) further argues that genre pedagogy supports learner access to the power structures and communities of practice associated with specific disciplines. In his more recent work, Hyland (2022) highlights the growing impact of digital communication, interdisciplinarity, and shifting workplace practices, urging ESP practitioners to adopt more flexible, responsive teaching approaches.

Nevertheless, ESP faces ongoing challenges, particularly in relation to materials development. McDonough (2010) critiques the limited availability of high-quality, authentic ESP resources, noting that many published materials lack the specificity required by diverse learner populations. As a result, ESP instructors are frequently required to take on the roles of course designers and material developers, often in collaboration with subject specialists.

In summary, ESP represents an important area within English language teaching, one that prioritises relevance, learners' needs, and communicative competence in specialised contexts. Its theoretical foundations make it especially suitable for innovative instructional approaches, such as the integration of game-based learning scenarios, including those situated in professional fields like optics and optometry.

1.2. GAME-BASED LEARNING IN ESP

Game-Based Learning has emerged as a dynamic instructional approach that leverages the motivational and interactive affordances of games to facilitate meaningful learning experiences. In the context of ESP, GBL offers the potential to create immersive, contextually rich environments that simulate real-life professional scenarios, thus enhancing learners' engagement and communicative competence (Marković, 2016).

GBL aligns well with the learner-centred essence of ESP, as it encourages active participation, problem-solving, and collaborative learning. According to Ghazy et al. (2021), the integration of games in English classrooms leads to higher levels of motivation and attentiveness,

which are particularly beneficial when dealing with specialised content that learners may initially perceive as dry or difficult. Games can also lower learners' affective filters, allowing for more confident experimentation with language in a low-stakes environment.

Vocabulary acquisition, a central component of ESP, has been a key area of research in GBL. Lu and Chang (2016) propose a role-play game framework tailored for specific-purpose vocabulary learning, demonstrating that contextualised tasks within games support deeper cognitive processing and long-term retention. Similarly, Tan, Supian, and Cheah (2022) found that GBL not only improved vocabulary knowledge among ESP learners, but also their metacognitive awareness, which is an essential skill for autonomous language development.

Tan (2023) extends this argument by examining how GBL contributes to the development of metacognitive regulation in the process of ESP vocabulary acquisition. In her case study, learners who engaged with game-based tasks showed increased self-monitoring, strategy use, and reflection, suggesting that GBL may favour linguistic and cognitive development. This view is supported by Kao (2020), who argues that digital game-based tasks offer feedback loops and repeated practice, both of which are crucial for mastering complex linguistic structures.

From a communicative perspective, Koknova (2017) highlights the role of play-based learning in developing students' professional communicative competence within an ESP framework. Her findings show that game activities, when well-integrated into the curriculum, can simulate real workplace interactions, requiring learners to use discipline-specific language authentically and collaboratively. This experiential aspect is especially valuable in ESP, since the relevance to real-world contexts is paramount.

Emerging technologies have further expanded the possibilities for GBL in ESP. Derakhshan, Teo, and Khazaie (2024) explore the use of mobile virtual reality (VR) in teaching Medical English, showing how immersive, scenario-based gameplay can effectively support specific linguistic goals. Their study suggests that mobile VR environments can balance both general language learning objectives and domain-specific content, depending on task design and instructional scaffolding.

However, some challenges have also been identified regarding the implementation of GBL in ESP. For example, Marković (2016) cautions that poorly designed or insufficiently contextualised games may fail to meet ESP's core requirement of relevance. Therefore, instructors must ensure that games are closely aligned with learners' professional needs and correctly integrated into the broader curriculum. This often entails designing adapted activities or adapting existing games to include authentic materials and tasks.

In conclusion, when grounded in sound instructional design and contextual specificity, games can create engaging and realistic learning experiences that mirror the linguistic demands of professional practice. As ESP continues to evolve in response to technological and educational trends, GBL may play an important role in increasing learners' motivation, autonomy, and real-world readiness.

1.3. MURDER MYSTERY AND THE CLASSROOM

The “whodunnit” or murder mystery, defined as “a story about a crime and the attempt to discover who committed it” (Cambridge University Press [CUP], n.d.), has gained attention as a pedagogical tool capable of improving engagement, language development, and critical thinking. In educational contexts, particularly in English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP), murder mystery scenarios have proved successful in combining narrative intrigue with task-based language use, problem-solving, and collaborative interaction.

A growing body of research highlights the cognitive and communicative benefits of integrating murder mystery games into the language classroom. Shafie et al. (2024) demonstrate how such activities can significantly enhance inferencing skills, requiring learners to interpret clues, make logical deductions, and synthesise information to arrive at a conclusion. This aligns well with ESP's emphasis on the development of field-specific reasoning and discourse skills. Furthermore, Hasanah and Anwar (2018) found that participation in murder mystery games led to marked improvements in speaking proficiency, especially in recounting events, expressing opinions, and negotiating meaning—key components of professional and academic communication.

Although the use of murder mysteries in the EFL classroom is not a novel concept, their traditional application has typically drawn upon adaptations of well-known narratives from novels or films. For instance, Schulte (1991) proposed an audiovisual adaptation for intermediate-level German language learners, while Silveira Silva (2013) and Soranasathaporn et al. (2016) explored dinner mystery formats to support vocabulary acquisition, reading comprehension, and speaking skills in EFL settings. These early applications often emphasised general language development, but paved the way for more targeted and creative use of mystery narratives in subject-specific contexts.

More recently, the murder mystery format has been adapted across various academic disciplines, with promising results. In mathematics, Cloft (2018) implemented a murder mystery to engage learners with problem-solving through mathematical logic. Similarly, Kumar (2023) incorporated mystery-based scenarios into engineering education, finding that narrative-based, inquiry-led activities supported deeper understanding of technical content. In the field of chemistry, Hill and Harmer (2023) designed a gamified murder mystery session to consolidate biochemical analysis techniques, reporting increased student motivation and content retention. These interdisciplinary applications suggest that the genre's inherent structure—based on goal-driven investigation, sequencing of events, and evaluation of evidence—is highly transferable to a wide range of educational objectives.

The integration of a murder mystery within an ESP course, particularly one focused on a specialised domain such as optics and optometry, holds considerable pedagogical potential. It provides a context in which learners must employ field-specific vocabulary, collaborate to interpret data, and communicate findings clearly and persuasively. Moreover, the role-play and narrative elements of the genre naturally encourage learners to assume professional identities, simulate real-world interactions, and navigate complex problem spaces—all of which mirror the communicative tasks they may encounter in their future careers.

For its implementation in the classroom, several elements must be considered as part of a murder mystery activity. These include characters,

setting and scene, clues and evidence, and plot and sequence. These elements are explained below.

With respect to the characters, typically, the mystery features a victim (a non-playable character or NPC), several suspects (played by the students), and potentially one or more detectives. To promote equitable participation, all students may act as both suspects and investigators, encouraging communicative engagement. Each suspect is given some background information, an alibi, a motive, and potentially red herrings—misleading or irrelevant details that complicate the investigation.

Regarding the setting and scene, the classroom itself often serves as the default environment, although providing a map or contextual descriptions (e.g., of a lab, a clinic, or a crime scene) can improve the realism and spatial reasoning required. Embedding the mystery in a familiar or field-related context (e.g., an optometry lab) reinforces subject-specific vocabulary and scenario-based language.

Clues and evidence may be verbal (e.g., embedded in their notes) or physical (e.g., images, objects, etc.). They are distributed across characters and the environment, encouraging students to actively seek, exchange, and synthesise information. This investigative aspect aligns well with the goals of task-based learning and information-gap activities.

A typical murder mystery plot unfolds in several stages: the premise introduces the crime and the characters; the investigation involves learners interviewing one another, analysing clues, and proposing hypotheses; the reveal invites students to present their conclusions; and the resolution—often a confession or explanation—provides closure. These narrative stages naturally support a variety of communicative functions such as questioning, speculating, refuting, and justifying.

Crucially, this format enables learners to engage with the target language meaningfully and authentically. It also facilitates the rehearsal of real-world professional skills such as interviewing, presenting findings, interpreting data, and making decisions under uncertainty—particularly relevant in ESP domains like healthcare, law enforcement, or technical sciences.

When applied to and designed for discipline-specific contexts—such as a murder mystery set within an optometry department—the activity reinforces general English proficiency as well as field-specific terminology and procedural knowledge. Thus, murder mystery activities present a very useful approach to ESP instruction.

2. OBJECTIVE

Based on the need for innovative, context-sensitive approaches in ESP instruction, and the theoretical notions discussed above, this study explores the pedagogical potential of integrating a murder mystery game into an ESP course. More specifically, this study aims to evaluate the effectiveness of a murder mystery game as a game-based review activity in an English for Specific Purposes (ESP) course focused on Optics and Optometry. The game was designed to consolidate course content through collaborative investigation, role-play, and contextualised use of professional vocabulary.

Additionally, the study seeks to address the following research questions:

- To what extent does the murder mystery game promote learner engagement and satisfaction in the context of an ESP course?
- How effective is the murder mystery game in supporting students' revision of ESP course content related to Optics and Optometry?
- To address these research questions, the approach followed focused on the collection of quantitative and qualitative data through a questionnaire administered immediately following the murder mystery activity.

3. METHODOLOGY

This section outlines the research design and methods used to evaluate the implementation of the murder mystery game as a review activity in the ESP course. It details the characteristics of the participants, the data collection instrument, and the procedure followed during the study.

3.1. PARTICIPANTS

The study involved 16 undergraduate students enrolled in the *English Applied to Optics and Optometry* course, part of the Bachelor of Science (BSc) in Optics and Optometry programme at the Complutense University of Madrid (UCM). This course is optional and typically attended by students in their second to fourth years, with the majority being second-year students. Participants possessed an intermediate level of English proficiency, and most of them had previously completed the first-year optional course *Introduction to Scientific English*, which provided more basic knowledge regarding academic and scientific English.

3.2. INSTRUMENT

Data were collected using a structured questionnaire comprising 10 questions designed to evaluate students' engagement, perceived revision effectiveness, and general satisfaction with the murder mystery game. The questionnaire included six Likert-scale items with five response options, one multiple-choice question, one multiple-choice question with an optional open-ended response, and two multiple-choice questions allowing more than one option to be selected. The questionnaire was organised into three sections, namely general engagement and experience (items 1-2), revision effectiveness (items 3-8) and overall satisfaction and suggestions (items 9-10). The complete list of questions is presented below:

- How motivated were you to take part in the game as a revision tool? (Rate from 1 to 5, where 1 is “Not motivated at all” and 5 is “Extremely motivated”)
- How engaging did you find the murder mystery game? (Rate from 1 to 5, where 1 is “Not engaging at all” and 5 is “Extremely engaging”)
- How much did the game help you remember key vocabulary related to optometry? (Rate from 1 to 5, where 1 is “Not at all” and 5 is “A great deal”)

- How much did the game help you remember key grammar contents? (Rate from 1 to 5, where 1 is “Not at all” and 5 is “A great deal”)
- How well did the game help you apply the knowledge you’ve learnt in the course? (Rate from 1 to 5, where 1 is “Not effective at all” and 5 is “Very effective”)

Did the game help you find areas where you needed to improve your understanding? ☐ Yes, definitely ; ☐ Yes, somewhat ; ☐ No, not really.

How beneficial was the murder mystery game for your revision? (Rate from 1 to 5, where 1 is “Not beneficial at all” and 5 is “Extremely beneficial”)

Which aspects of the game helped you the most with your revision? (Select all that apply)

- ☐ Reinforced vocabulary and terminology
- ☐ Reinforced grammatical structures
- ☐ Made reviewing content more fun and interactive
- ☐ Encouraged teamwork and sharing knowledge
- ☐ Helped apply theory to practical situations
- ☐ Other (please specify): _____

What challenges did you face during the game? (Select all that apply)

- ☐ Difficulty remembering content
- ☐ Difficulty understanding the clues or scenarios
- ☐ Time constraints
- ☐ Language barriers
- ☐ Other (please specify): _____

Would you recommend this type of revision activity for future courses?

- ☐ Yes, definitely ; ☐ Yes, somewhat ; ☐ No, not at all.

Any suggestions for improving the game in the future? _____

The first section, general engagement and experience, measured students' motivation and the degree to which the game held their interest. These items are very important, since motivation and engagement are known to significantly impact language acquisition and the effectiveness of learning activities.

The second section, revision effectiveness, addressed the extent to which the game facilitated recall and reinforcement of essential optometry-related vocabulary and grammar. It also assessed how well the game enabled students to apply theoretical knowledge in practical contexts, an important objective in ESP courses, which typically integrate language with specialised professional content. Additionally, this section explored whether the game helped learners identify gaps in their understanding, which is key for promoting metacognitive awareness and targeted learning strategies. Finally, this section also tried to highlight specific features that contribute to effective learning, such as teamwork, interaction, and the contextualisation of content.

The final section, overall satisfaction and suggestions, gathered information about any difficulties students encountered during the activity, such as language barriers or time constraints, which can affect the success and scalability of this type of activities. It also included items on students' willingness to recommend the game as a revision tool, reflecting their general acceptance and perceived value of the activity. The inclusion of an open-ended question for suggestions allowed for more qualitative contributions, which are important to refine the activity in future implementations.

As can be seen, the questionnaire was designed to provide a comprehensive evaluation of the murder mystery game's impact on students' learning within an ESP context.

3.3. PROCEDURE

The questionnaire was administered immediately after the completion of the murder mystery activity, while students were still in the classroom. To ensure sincere responses, the questionnaire was anonymous and, although

students were required to use their university accounts to access the survey, no identifying information was recorded or linked to their answers.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This section presents the analysis of the questionnaire responses collected after the murder mystery activity. The results of the study reveal a generally positive reception of the murder mystery game as a review activity within the ESP course. Students' responses indicate favourable engagement, perceived effectiveness in reinforcing course content, and general satisfaction with the learning experience. The subsections below present a detailed analysis of the data, highlighting how the activity contributed to students' motivation, revision, and enjoyment, while also addressing areas for potential improvement.

4.1. GENERAL ENGAGEMENT AND EXPERIENCE

The results from the first section of the questionnaire indicate a high level of student engagement and motivation regarding the murder mystery activity. Question 1, which asked students to rate their motivation to participate in the game as a revision tool, received a mean score of 4.06 out of 5. This suggests that students approached the task with a generally positive and open attitude. Question 2, which focused on how engaging students found the activity, produced an even higher mean score of 4.31. This reflects the game's success in gaining students' attention and sustaining their interest throughout the session. These results support the idea that game-based learning, and murder mystery scenarios in particular, can create a motivating and stimulating environment for revision within an ESP context.

4.2. REVISION EFFECTIVENESS

The second section of the questionnaire focused on the extent to which the murder mystery game supported students in reviewing and applying the course content. In general terms, responses suggest that the activity was effective in supporting revision.

Question 3, which asked about vocabulary recall, received a mean score of 4.06, indicating that most students felt the game helped reinforce key terminology related to optometry. In contrast, grammar revision was perceived as slightly less effective, with Question 4 receiving a mean score of 3.38, suggesting a more neutral perception in this area.

Question 5, which assessed the perceived effectiveness of the activity in applying course knowledge, obtained a mean score of 4.06, implying that the game provided opportunities for practical use of the language and content covered in class. In response to Question 6, half of the students (50%) reported that the activity definitely helped them identify areas for improvement, while 44% responded “yes, somewhat” and only one student (6%) answered negatively. These results point to the game’s usefulness in encouraging self-awareness regarding language proficiency and content understanding.

Question 7, concerning the general usefulness of the game as a revision tool, received a mean score of 3.94, reinforcing the positive view. Question 8 allowed multiple responses and further highlighted the strengths of the activity: most of the students (93.75%) felt that the game made reviewing content more fun and interactive, while 75% mentioned vocabulary reinforcement. Half of the respondents noted the benefits of applying theory to practical situations and revising grammar, and only 43.75% appreciated the collaborative, team-based nature of the task. These results suggest that the game was particularly successful in enhancing motivation and consolidating vocabulary, while also promoting application and collaboration.

4.3. OVERALL SATISFACTION AND SUGGESTIONS

The third section of the questionnaire focused on evaluating the participants’ general satisfaction with the murder mystery activity and collecting constructive feedback for future implementation. Question 9 asked students to identify any challenges they faced during the game. The most frequently chosen issues were time constraints and language barriers, each reported by 37.5% of the participants. However, it is noteworthy that 25% of the students indicated that they experienced no difficulties. Smaller proportions of students mentioned challenges such as

understanding clues (12.5%), remembering content (6.25%), and a concern related to equal participation (6.25%), which was specified in the “Other” option.

In Question 10, students were asked whether they would recommend this type of revision activity for future courses. The response was largely positive: 50% answered “Yes, definitely”, 43.75% said “Yes, somewhat”, and only 6.25% responded “No, not at all”. As part of this question, respondents also offered a range of suggestions for improvement, providing valuable insights for refining the activity. These included requests for more time to complete the game, assigning roles in advance to allow for better preparation, incorporating digital or visual elements to enrich the experience, and making the clues either more challenging or easier, suggesting the need to better calibrate task difficulty, but evidencing the heterogeneity of students’ opinions, preferences and skills. Finally, one respondent also reiterated the importance of ensuring equal participation, reinforcing this issue, which was also mentioned in the previous question.

The responses in this section reflect a generally favourable perception of the murder mystery as an engaging and worthwhile revision tool and support the conclusion that the murder mystery activity was well-received, despite having some room for improvement.

5. CONCLUSIONS

The main objective of this study was to determine the effectiveness of implementing a murder mystery game as a course review activity in an English for Specific Purposes (ESP) context, specifically within the *English Applied to Optics and Optometry* course belonging to the BSc in Optics and Optometry at the Universidad Complutense de Madrid. Based on the student feedback collected through a post-activity questionnaire, it can be said that the objective was achieved.

The results provide clear answers to the two research questions. First, regarding students’ perceptions of the activity, the responses indicated a generally positive reception: participants reported high levels of motivation (mean = 4.06/5) and engagement (mean = 4.31/5). These

quantitative scores support the observation that students were not only willing to participate, but found the game format enjoyable and stimulating. The role-playing element encouraged spoken interaction and collaboration, which are key skills in EFL and ESP contexts. The data obtained from the questionnaire also showed that 93.75% of the respondents felt the game made revision more fun and interactive, and 43.75% appreciated the teamwork component, highlighting its value in promoting communicative competence. These findings show that students viewed the activity as both enjoyable and pedagogically useful.

In response to the second research question—how effective the activity was in helping students review course content—the results show that students found it especially helpful for consolidating specialised vocabulary (mean = 4.06/5), with 75% of respondents selecting “reinforced vocabulary and terminology” as a key benefit. Additionally, 50% indicated that the game helped them apply theory to practical situations, and 50% noted reinforcement of grammar structures, although grammar-related outcomes were rated lower overall (mean = 3.38/5). These findings suggest that while the game was effective in supporting lexical development—an essential focus of ESP—it was less impactful in reinforcing grammar points.

In addition to these achievements, the activity also revealed some areas for improvement. These include ensuring the difficulty level is appropriate for all students, allowing more time to complete the game, and enhancing equal participation across the group. Reported challenges included time constraints (37.5%), language barriers (37.5%), and uneven participation (6.25%). Specific suggestions from students included allowing more preparation time, assigning roles in advance, readjusting the difficulty of the clues, incorporating digital or visual aids like Genially to enhance engagement and clarity.

Despite these challenges, 94% of students said they would recommend this type of activity for future courses (50% “definitely”, 43.75% “somewhat”), reinforcing the overall perceived value of the experience.

Therefore, it can be concluded that, the implementation of the murder mystery game succeeded in engaging students and supporting the

revision of course content—particularly vocabulary and communication skills—in an innovative and interactive way. The quantitative data, alongside open-ended feedback, show that the murder mystery game may be a useful tool in the ESP classroom, especially for increasing motivation and contextual language use. Future iterations will focus on addressing the challenges identified, with the aim of making the activity even more balanced and more widely effective.

6. REFERENCES

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351031189>
- Basturkmen, H. (2014). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617040>
- Cambridge University Press (CUP). (n.d.). *Whodunit*. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved April 12, 2025, from [\[https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/whodunit\]](https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/whodunit)
- Cloft, K. (2018). Engaging mathematicians with a murder mystery. *Mathematics Teacher*, 111(5), 344-351. <https://doi.org/10.5951/mathteacher.111.5.0344>
- Derakhshan, A., Teo, T., & Khazaie, S. (2024). Is game-based language learning general or specific-oriented? Exploring the applicability of mobile virtual realities to medical English education in the middle east. *Computers & Education*, 213, 105013. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105013>
- Ghazy, A., Wajdi, M., Sada, C., & Ikhsanudin, I. (2021). The use of game-based learning in English class. *Journal of Applied Studies in Language*, 5(1), 67-78. <http://dx.doi.org/10.31940/jasl.v5i1.2400>
- Hasanah, F., & Anwar, D. (2018). Teaching speaking recount texts to senior high school students through ‘murder mystery game’. *Journal of English Language Teaching*, 7(1), 244-254.
- Hill, A. M., & Harmer, N. J. (2023). A murder mystery gamification session to consolidate analytical biochemical techniques learning. *Journal of Chemical Education*, 100(11), 4514-4524.
- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes. In J. Cummins, & C. Davison, (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_28

- Hyland, K. (2022). English for specific purposes: What is it and where is it taking us?. *ESP Today-Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(2), 202-220. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1>
- Johns, A. M. (2012). The history of English for specific purposes research. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp.5-30). Wiley-blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch1>
- Kao, C. W. (2020). The effect of a digital game-based learning task on the acquisition of the English Article System. *System*, 95, 102373. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102373>
- Knight, K., Lomperis, A., van Naerssen, M., & Westerfield, K. (2010). English for Specific Purposes: An overview for practitioners and clients. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 24, 1-22.
- Koknova, T. (2017). Implementation of play-based learning activity as a tool to develop students' professional communicative competence within university course "English for specific purposes", *Science and Education*, 2, 133-138.
- Kumar, K. (2023). Reflections on teaching an engineering course through murder mysteries. *Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 646-656. <https://doi.org/10.3926/jotse.2014>
- Lu, F. C., & Chang, B. (2016). Role-play game-enhanced English for a specific-purpose vocabulary-acquisition framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 367-377. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.367>
- Marković, T. (2016). Game-based learning in English for professional purposes. In *Sinteza 2016-International Scientific Conference on ICT and E-Business Related Research* (pp. 332-339). Singidunum University. <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2016-332-339>
- McDonough, J. (2010). English for specific purposes: A survey review of current materials. *ELT journal*, 64(4), 462-477. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq060>
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339855>
- Paltridge, B. (2012). Genre and English for specific purposes. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 347-366). Wiley-blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch18>
- Schulte, G. (1991). Murder in the classroom: An audiovisual alternative for intermediate level language instruction. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 24(2), 176-182. <https://doi.org/10.2307/3531023>

- Shafie, B., Selvakumaran, Y., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2024). From clues to conclusion: Using 'A Bloody Reunion' to enhance inferring skills among university EFL learners. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(8), 670-679. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v14-i8/22434>
- Silveira Silva, V. E. (2013). A Whodunit in the EFL classroom. *Revista de Letras* 15(17), 1-15. <http://dx.doi.org/10.3895/rl.v15n17.2389>
- Soranasathaporn, S., Sriwilaijaroen, P., & Noppakunwijai, P. (2016). Developing English and critical thinking skills by using the dinner mystery game. *ThaiSim Journal: Learning Development*, 1(1), 62-84.
- Tan, W. (2023). Application of game-based learning in developing metacognition for facilitating English for specific purpose (ESP) vocabulary acquisition: A case study (Doctoral dissertation, UTAR). Retrieved from: <http://eprints.utar.edu.my/id/eprint/6259>
- Tan, W., Supian, N., & Cheah, K. S. (2022, January). Game-based learning in improving English vocabulary and detecting metacognitive awareness among English for specific purposes undergraduates. In *2nd International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development (ICONS 2021)* (pp. 135-140). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220101.021>

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE EFE EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO MULTIDISCIPLINAR

PAULA ANDREEA STÎNGĂ

Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca

1. INTRODUCCIÓN

Es una realidad que la enseñanza universitaria ha sido redefinida por factores como la globalización y la virtualización, y se le reclama de mucha calidad a fin de que promueva la interconexión, la adaptación y la diversidad. Preparar al estudiantado como intérprete del conocimiento y ciudadano global, fomentar el pensamiento crítico, la movilidad internacional y la competencia intercultural significa transformar y reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una educación más relevante, que supere los conocimientos técnicos, representa la nueva vía para responder de forma holística y flexible a los actuales retos globales. Por tanto, hace falta mantenerse al tanto de las innovaciones metodológicas para acomodarse “a las necesidades cambiantes de la sociedad” (Mancilla, 2024, p. 107).

Precisamente en este mundo de constante cambio adquiere relevancia el español para fines específicos (en adelante, EFE) en los ámbitos profesional y empresarial, convirtiéndose en un valor clave para acceder a mejores oportunidades laborales y salariales (Brown, Thompson y Lacorte, 2018; Elizondo, 2024). La necesidad de los profesionales de desenvolverse adecuadamente en sus diferentes áreas de conocimiento utilizando el español de forma eficaz explica la expansión actual de la enseñanza de EFE como una respuesta a los requisitos del mercado global. Además, ámbitos como el español jurídico, turístico, empresarial o sanitario han impulsado nuevas líneas de investigación y enfoques didácticos innovadores.

Dentro del contexto universitario, la presencia de las clases de EFE es cada vez más demandada en los planes de estudios (Quiroga, 2024), tal y como ocurre en Rumanía donde se incorporaron tanto a nivel de grado como de máster (Stîngă, 2023). Así pues, es menester prestar atención a las diferentes lenguas de especialidad y también a los retos particulares que estas clases presentan. Por citar algunos ejemplos, la diversidad de los grupos, las necesidades tan específicas del alumnado y la búsqueda de una comunicación profesional eficaz son algunas dificultades con las que el docente de EFE se encuentra y que condicionan los recursos y las metodologías que se utilicen. Martínez del Castillo y Apostolov (2023) ponen de manifiesto, sobre todo, la orientación hacia la práctica y la multitud de desafíos que representa para el docente de lenguas al no ser, en la mayoría de los casos, un experto en los ámbitos profesionales específicos. Por tanto, la clave consiste en la flexibilidad en la programación, el análisis exhaustivo de las necesidades del alumnado y la prioridad al concepto del desempeño eficaz del trabajo profesional (Quiroga, 2024).

Esta “sensibilidad” de las clases de EFE debe ir acompañada de una metodología efectiva y en este sentido, las metodologías activas suelen ser adecuadas por promover un enfoque constructivo del proceso de aprendizaje (Aller, 2022; Sevilla-Vallejo y Sanz y Vilar, 2021; Stîngă, 2025; Ureña, 2022). Entre estas, sobresale el aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP) que últimamente ha despertado un gran interés en el ámbito de las lenguas extranjeras principalmente por permitir crear productos con un marco lingüístico que responden a unas necesidades reales (León-Manzanero y Hernández, 2020). Además de incluir contenidos del programa, los proyectos destacan por su carácter interdisciplinar y por facilitar el trabajo colaborativo tanto dentro como fuera del aula. Esto es válido también en el contexto de la enseñanza de las lenguas para fines específicos (León-Manzanero, 2021) donde al estudiantado se le permite enfrentarse a situaciones comunicativas reales, propias de su ámbito profesional. En otros términos, tiene un enfoque orientado a la acción, tal y como lo promueve el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER) (Consejo de

Europa, 2001). Existen otros múltiples beneficios del ABP en el aula de lenguas, según mencionan investigadores interesados en el tema (Aznar, 2022; Olmo y Labrador, 2019; Ureña, 2022), no obstante, entre los más señalados están el aumento de la motivación y de los conocimientos de la asignatura, la creatividad y la innovación, así como el desarrollo de diferentes competencias transversales imprescindibles en el mundo laboral: pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades sociales, trabajo en equipo, etc.

En virtud de lo mencionado, con el presente trabajo se pretende proporcionar al lector ideas y orientaciones para enfrentarse a la planificación de situaciones de aprendizaje en la clase de EFE en grupos multidisciplinares. Para ello, se aporta el diseño de una propuesta didáctica aplicada a estudiantes universitarios rumanos de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía) con un perfil heterogéneo en cuanto al nivel lingüístico y a las áreas de especialización. Se persigue, sobre todo, mejorar su competencia comunicativa y promover el desarrollo del vocabulario especializado. A partir de los presupuestos metodológicos del ABP, se quiere promover el intercambio de conocimientos, derribar estereotipos sobre las diferentes carreras universitarias y fomentar el trabajo colaborativo. Por ende, la propuesta didáctica presentada resalta las posibilidades del ABP en la clase de EFE y los resultados obtenidos después de su puesta en práctica desembocan en valoraciones por parte del docente y del estudiantado.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio consiste en enfatizar las posibilidades del ABP como respuesta a la multidisciplinariedad presente en la clase de EFE en el ámbito universitario. Para ello, primero se revisa la literatura sobre las tendencias actuales en la enseñanza de EFE en la educación universitaria y después se deja espacio a la presentación de una propuesta didáctica basada en el ABP y aplicada al estudiantado universitario rumano. Se señalan los resultados obtenidos a partir de la observación reflejada en un diario de campo y de las valoraciones realizadas por parte del alumnado y se reflexiona sobre sus beneficios y limitaciones.

3. METODOLOGÍA

En consonancia con lo anteriormente expuesto, con este trabajo se pretende dar a conocer las posibilidades del ABP en el aula de EFE a fin de poder valorar esta metodología en un contexto universitario multidisciplinar. En cuanto a las preguntas de investigación, estas han sido tres: ¿Cuáles son las tendencias actuales en la enseñanza de EFE? ¿El ABP puede ser una estrategia eficaz para el desarrollo de las destrezas comunicativas y del vocabulario especializado en el aula de EFE en grupos multidisciplinares? ¿Qué ventajas aporta el ABP en cuanto a estas destrezas y a otras competencias transversales?

En tal sentido, a partir de una revisión de la literatura sobre las tendencias en la enseñanza de EFE en la educación superior y las del ABP, se propone el proyecto “*Ser estudiante de...: lo que no sabías*” que va dirigido al alumnado universitario rumano y que busca servir de apoyo al profesorado mediante un ejemplo práctico de metodología actual. Su objetivo principal es fomentar la comprensión interdisciplinaria y el desarrollo de la competencia comunicativa, así como ampliar el vocabulario especializado. Para recopilar datos sobre la actividad y el desempeño estudiantil, se utilizaron la observación directa en clase y el diario de campo. Por lo tanto, la investigación tiene un enfoque cualitativo, puesto que indaga la forma en la que tanto el alumnado como el docente experimentan la intervención didáctica profundizando en sus valoraciones. Igual que se mencionaba en una investigación anterior (Olmo y Stîngă, 2023), el diario de campo se considera una herramienta eficaz a fin de aportar información concreta y detallada sobre el desarrollo de una propuesta didáctica. Además, este es similar al diario personal que contiene información muy diversa: comentarios, esquemas, explicaciones, descripciones, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El proyecto se desarrolló durante el segundo semestre del curso académico 2024-2025 y se diseñó para dos grupos mixtos de 20-25 estudiantes de primer año procedentes de las carreras de Derecho, Periodismo, Psicología, Informática e Historia de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía), que tenían niveles A2+/B1 y B1/B2 de español según el MCER. La edad de los participantes giraba entre 18 y 25

años. El proyecto formó parte de la programación de la asignatura *Clase práctica de español para fines específicos* que tiene asignados un total de 3 ECTS. Este surgió de los intereses y necesidades del propio alumnado, pero también como respuesta a un problema real: el reto de dar clases de EFE a un grupo multidisciplinar en el que confluyen diferentes campos de especialización. En general, el proyecto se realizó en el aula, pero ciertas fases que necesitaron más tiempo o creatividad se llevaron a cabo en casa. Este destaca como aspecto positivo, al propiciar el encuentro entre estudiantes fuera del aula.

A continuación, se presenta el proyecto con toda la información necesaria para su puesta en práctica: objetivos, destrezas perseguidas, competencias transversales, materiales necesarios, nivel lingüístico, tipo de dinámica, duración, procedimiento y descripción de las fases del proyecto, evaluación y recomendaciones.

Título del proyecto: “Ser estudiante de...: lo que no sabías”

Objetivos didácticos:

- aprender y usar vocabulario específico de diferentes especialidades;
- romper estereotipos y descubrir cosas nuevas sobre otras carreras;
- organizar y presentar información de manera clara y original;
- trabajar en equipo y compartir ideas y experiencias con compañeros/as de otras especialidades;
- mejorar la expresión e interacción oral en situaciones reales y prácticas;
- reflexionar sobre el propio aprendizaje;
- valorar los resultados de otros compañeros/as;
- fomentar la creatividad, la autonomía y la motivación.

Destrezas: expresión e interacción oral y escrita, mediación, comprensión auditiva y lectora

Competencias transversales: planificación y gestión del tiempo, trabajo en equipo y liderazgo, comprensión e integración de ideas, aplicación

y pensamiento práctico, comunicación efectiva, diseño y proyecto, conocimiento de problemas contemporáneos, competencia digital

Materiales/herramientas: Internet, móviles y portátiles, herramientas digitales para diseñar el producto final (Canva, PowerPoint, Word, Prezi, etc.) y para difundirlo (MC Teams, Miro)

Nivel: adaptable a los niveles A2+/B1/B2 según el MCER

Dinámica: pareja o grupos de 3-4 estudiantes

Tiempo/duración: 1 mes

Procedimiento y descripción del proyecto

Pregunta clave y problema: ¿Cómo podemos conocer mejor otras carreras universitarias y aprender el vocabulario específico de cada una en español a pesar de tener intereses académicos muy diferentes? En muchos contextos universitarios, el estudiantado debe cursar asignaturas de lenguas extranjeras orientadas a fines específicos relacionados con su campo de estudio. No obstante, con frecuencia este se encuentra en aulas compartidas con estudiantes de otras carreras, lo que dificulta el enfoque en un único ámbito de especialización. Esto plantea el reto de encontrar estrategias que permitan aprender y practicar el vocabulario específico de distintas disciplinas y a la vez, de no desmotivarse.

Objetivos del proyecto:

fomentar el conocimiento mutuo entre estudiantes (averiguar sus intereses, la motivación de la carrera elegida, etc.);

desmontar estereotipos sobre otras carreras (hablar de mitos y realidades);

identificar los principales retos y dificultades que enfrenta el alumnado de otras carreras;

conocer la rutina académica diaria en diferentes especialidades y sus principales asignaturas;

encontrar curiosidades, datos sorprendentes relacionados con cada campo de estudio;

ofrecer consejos útiles para futuros/as estudiantes.

Actividades / tareas / fases:

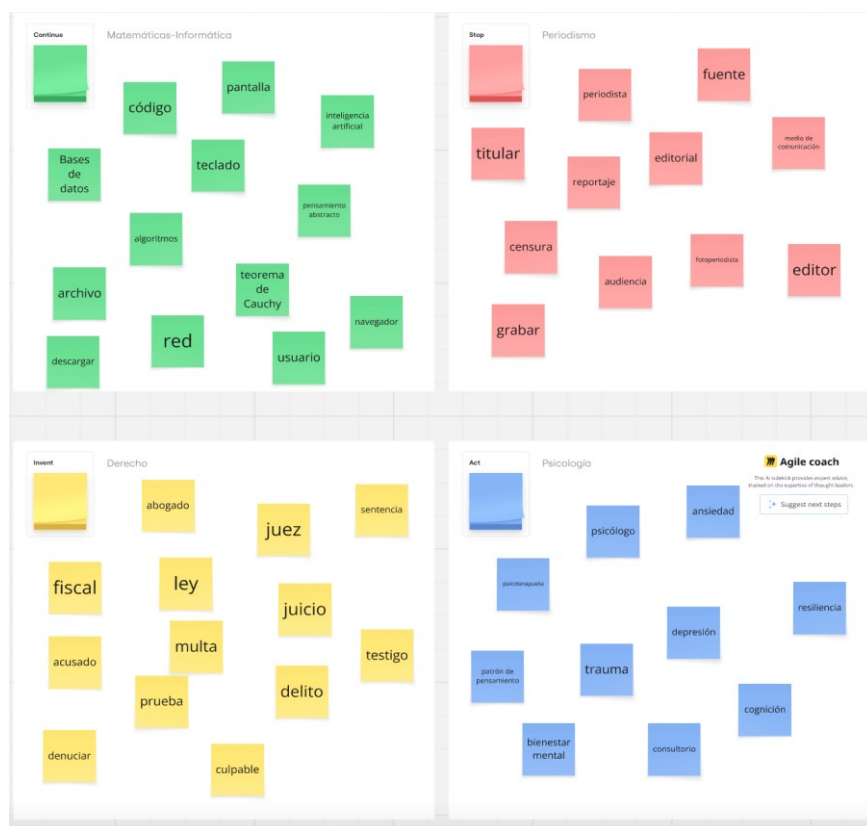
1. *Contexto y problemática*: esta fase de identificación del tema o del problema consiste en la organización en clase (formación de los grupos, discusión de los objetivos y de las fases / tareas), la reunión de los grupos para analizar el problema, reflexionar y compartir ideas, opiniones, experiencias y apuntarlas, y la elaboración del plan de trabajo. Los grupos se organizan de acuerdo con la carrera que cursa cada estudiante. En esta fase, la formulación de los objetivos se lleva a cabo en coordinación con el docente.
2. *Investigación*: explorar la carrera desde dentro. Cada grupo decide qué aspectos de su carrera desea investigar, cómo hacerlo y dónde buscar la información. En consecuencia, se les brinda libertad para tomar decisiones. Algunas opciones pueden ser: recoger testimonios o experiencias de aprendizaje de compañeros/as (ya sean de la misma lengua o de otras), averiguar estrategias y recursos para aprender, realizar entrevistas y/o encuestas, buscar información en Internet (foros, vídeos en redes sociales, etc.). Si contactan con compañeros/as de otras lenguas, toda la información se debe traducir al español. Esta fase permite al estudiantado descubrir que las dificultades que enfrenta son comunes, lo que puede reducir la sensación de aislamiento y favorecer la creación de una comunidad de aprendizaje en el aula.
3. *Análisis de la información recogida*: reunión de los grupos para compartir, contrastar y organizar la información recopilada. A partir del análisis conjunto, se elaboran conclusiones y se formulan consejos útiles para futuros/as estudiantes interesados/as en dicha carrera. Además, se decide la forma en la que se presentan los resultados del proyecto: formato impreso/digital, folleto, presentación Power Point/Canva, etc. El objetivo es sintetizar la información de forma clara, creativa y accesible, teniendo en cuenta tanto la audiencia como el contexto de la exposición.
4. *Presentación del resultado*: presentar en clase los resultados en formato digital o impreso, reflexionar y realizar una coevaluación (aprox. 10-15 minutos/grupo).

5. *Difusión*: difundir los proyectos a través del grupo de Teams para que todos tengan acceso a la información. Elaborar y compartir un glosario de términos clave correspondientes a los distintos ámbitos disciplinares presentes en el proyecto.

Evaluación: observación, evaluación del producto final, coevaluación, registro de trabajo.

Solucionario: un ejemplo de producto final está disponible en <https://prezi.com/view/b5XXkFnDQIErdmX3pKhj/> El glosario se realizó de manera conjunta con la ayuda de la herramienta Miro, tal y como se observa en la Figura 1.

FIGURA 1. Captura de pantalla de una parte del glosario terminológico realizado por el estudiantado con la herramienta Miro



Fuente: Miro

Recomendaciones: es fundamental que se tenga un registro de trabajo de manera que el alumnado apunte todas sus ideas, el plan de trabajo, la distribución de los roles, etc. De tal forma, el docente se asegura de que cada estudiante asuma activamente su responsabilidad dentro del trabajo colaborativo. Si se trata de estudiantes de primero, se sugiere implementar este proyecto en el segundo semestre del curso cuando estos ya cuenten con cierta experiencia en la universidad y en el aprendizaje del español especializado. Así pues, podrán aportar ideas desde su propia experiencia. La fase de diseño del proyecto puede desarrollarse de manera autónoma fuera del aula, dado que suele requerir tiempo considerable por el enfoque creativo, y herramientas como Canva les brindan múltiples posibilidades para ello.

4. RESULTADOS

El proyecto fue valorado positivamente no solo al tener en cuenta las observaciones del docente y las anotaciones del diario de campo, sino especialmente por haberse originado en las necesidades y dificultades del propio estudiantado. Es importante destacar los siguientes aspectos positivos:

- creación de un ambiente familiar;
- desarrollo de la competencia digital;
- entusiasmo y curiosidad mostrados al participar;
- alto nivel de motivación;
- adopción de un enfoque colaborativo;
- aprendizaje de vocabulario especializado;
- corrección de percepciones erróneas;
- fluidez en la comunicación;
- fomento del pensamiento crítico;
- práctica significativa de las destrezas productivas;
- generación de espacios de comunicación auténticos;
- participación activa del estudiantado;
- valoración de las aportaciones de los/las compañeros/as;
- intercambio de conocimientos;
- retroalimentación fácil y eficaz por parte del docente.

Estas fortalezas del proyecto se evidencian en algunas anotaciones del diario de campo que reflejan las actitudes y valoraciones del alumnado:

- Estudiante 1: “no sabía qué era ser un fiscal, ahora lo sé; sí que *he aprendido cosas nuevas*”;
- Estudiante 2: “estoy muy sorprendida de *cuánto he aprendido*”;
- Estudiante 3: “me ofreció *confianza en mí misma*, sobre todo al ver que me podía expresar con pocas palabras”;
- Estudiante 4: “al hablar no sientes que estás en la uni”;
- Estudiante 5: “*hablar con los compañeros en español me gusta mucho*; es increíble que entienda tanto”;
- Estudiante 6: “me dio la impresión de que el español era *parte de mi vida cotidiana*”;
- Estudiante 7: “he aprendido un poco de *vocabulario del español jurídico*, ahora puedo ver mis series con abogados.”
- Estudiante 8: “ahora sé que el latín no es obligatorio para estudiar Derecho, qué interesante”;
- Estudiante 9: “me ayuda mucho *escuchar los comentarios de mis compañeros*, puedo observar si me equivoqué o no”;
- Estudiante 10: “me encanta ver que *otros compañeros perciben la facultad igual que yo*, ninguna facultad es perfecta”.

Con referencia a los aspectos susceptibles de mejora, estos se relacionaron más bien con los productos finales. En las presentaciones se observaron dificultades vinculadas a la escritura académica, las habilidades de presentación y el uso ético de la información:

- errores gramaticales y ortográficos;
- exceso de texto en algunas diapositivas;
- fuentes no citadas.

El diario de campo posibilitó recoger también algunas observaciones del docente a lo largo de las diferentes fases del proyecto:

Fase 1 y 2. Identificación y búsqueda de información: estas fases iniciales permitieron al estudiantado familiarizarse con el tema del proyecto y buscar la información necesaria para llevar a cabo la tarea. Destacable es el hecho que la búsqueda de la información se extendió a lo largo de todo el proyecto, por lo tanto, no se limitó a un momento puntual. Este es uno significativo para el estudio, ya que permitió a los/las alumnos/as comprender que los datos no son estáticos, sino que pueden actualizarse, variar o incluso ser objeto de interpretación según el contexto. Esta toma de conciencia contribuyó al desarrollo de una actitud más crítica y reflexiva frente al uso de la información.

Fase 3. Planificación: el estudiantado mostró capacidad para expresarse tanto de forma oral como escrita. Por lo que se refiere a la competencia lingüística, se observó un buen dominio de la gramática aprendida hasta el momento, en particular el presente y los pasados del indicativo, más el presente de subjuntivo. Además, el vocabulario utilizado evidenció el uso de terminología específica combinada con el léxico de la vida cotidiana. La organización de la información de forma coherente y lógica, y el uso de estrategias comunicativas fueron otros aspectos destacables en lo que respecta las competencias discursiva y pragmática.

Fase 4. Ejecución: las tareas del proyecto se realizaron tanto en clase como fuera promoviendo de esta forma la autonomía del alumnado. Esta fase se complementó con tutorías personalizadas, tanto a nivel individual como grupal, que ofrecieron un acompañamiento específico adaptado a las necesidades detectadas en el proceso.

Fase 5. Evaluación: se evaluaron varios aspectos como la consecución de los objetivos, el desarrollo del proyecto, el producto final y, sobre todo, el impacto en el estudiantado y su grado de satisfacción. Se usó una plantilla de coevaluación a fin de promover la valoración y participación activa del alumnado. En el producto final, el docente evaluó la claridad y organización de la presentación, el vocabulario adecuado, la fluidez y la pronunciación, la creatividad y originalidad, la interacción con el grupo y la capacidad de conectar con la audiencia, así como el uso de recursos audiovisuales y multimedia.

Fase 6. Divulgación: la difusión de los productos finales se efectuó a través de MC Teams, en el canal del grupo-clase y mediante la herramienta Miro se presentó visualmente un glosario terminológico a fin de facilitar el acceso a toda la comunidad implicada.

5. DISCUSIÓN

El mercado laboral actual tiene como rasgo distintivo la multidisciplinariedad, de ahí que se hace patente la necesidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la colaboración (Bruna et al., 2022). Si bien al inicio de la investigación se consideraba que la enseñanza de EFE en grupos multidisciplinares constituía un gran reto para el docente—incluso se percibía como una posible limitación—, los resultados de la implementación del proyecto muestran que el trabajo colaborativo en equipos multidisciplinares es imprescindible para evolucionar hacia la creatividad y la resolución de problemas, la reflexión y el crecimiento tanto a nivel personal como grupal.

Igual que afirma Quiroga (2024), considerar que en la clase de EFE se debe fomentar la memorización de léxico y de reglas gramaticales resulta obsoleto, la finalidad consiste en ayudar al estudiantado a desenvolverse en situaciones comunicativas especializadas. Como docentes, estamos comprometidos a ofrecer a nuestros/as estudiantes el mayor número de oportunidades para interactuar en español. Una de estas podría ser el proyecto innovador propuesto en este trabajo, puesto que responde de manera satisfactoria a las dificultades y retos que caracterizan la clase de EFE, como son la diversidad de los grupos o la comunicación profesional eficaz. Asimismo, al considerar que el docente no es un experto en los diferentes ámbitos de especialización, resulta muy beneficioso que el estudiantado dirija activamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, tome la iniciativa y ejerce su autonomía.

La implementación del proyecto puso en evidencia también el desarrollo eficaz de la competencia comunicativa en español y de las competencias transversales perseguidas, que eran, sobre todo, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el conocimiento de problemas contemporáneos. Además, se observó la vivencia de un aprendizaje

significativo caracterizado por componentes de índole afectiva tales como la motivación, la autoestima, la relajación y el bienestar.

Respecto a las dificultades halladas, se subraya que no impidieron en ningún momento el desarrollo de la actividad. Estas se relacionan más con el componente formal de la lengua y ponen de relieve la necesidad de reforzar la competencia lingüística escrita, tanto en gramática como en ortografía. Asimismo, en el futuro será menester integrar actividades que fomenten las habilidades de presentación, la escritura académica y el uso ético y responsable de la información.

Con esta investigación se ha defendido que los cursos de EFE ofrecen un terreno propicio para la aplicación de innovaciones docentes, en gran parte debido a la inexistencia de modelos y a los desafíos que plantea su carácter especializado. Por consiguiente, se confirma la necesidad y eficacia del ABP, lo cual ayuda a mejorar la interacción entre los y las estudiantes y, sobre todo, la inclusión. Tal y como se ha señalado, este posibilita integrar varias competencias y ofrece protagonismo al alumnado, ya que este es el verdadero experto en el sector. De esta manera, el aprendizaje es compartido y todos los participantes se benefician del saber lingüístico y sociocultural del otro y también de sus conocimientos especializados. Esta interacción potencia la construcción conjunta del conocimiento y enriquece la experiencia de aprendizaje desde una perspectiva multidisciplinaria.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se ha expuesto una propuesta didáctica basada en los fundamentos del ABP para la clase de EFE dirigida a estudiantes universitarios rumanos que componen grupos multidisciplinarios. A partir de los resultados obtenidos, se comprueba que el ABP constituye una metodología pertinente y eficaz en este contexto educativo. De este trabajo se desprenden tres conclusiones fundamentales, tal y como se expone a continuación.

En primer lugar, al tener en cuenta la primera pregunta de investigación, se patentiza el protagonismo de las metodologías activas en el aula de EFE por promover un aprendizaje experiencial y significativo basado

en el trabajo colaborativo, en la negociación y la resolución de problemas. A pesar de ser ya de una larga tradición, actualmente representan una respuesta acertada a los requisitos de calidad en la enseñanza universitaria. Del mismo modo, resulta más que evidente que la tecnología digital es un elemento central en la creación de un contexto de aprendizaje flexible, capaz de adaptarse a las diferentes necesidades del estudiantado y a las distintas particularidades de las lenguas de especialidad. Paralelamente, el gran interés de los docentes de EFE es promover las competencias transversales de los/las estudiantes que les permitan desenvolverse con éxito en su propio contexto profesional.

En segundo lugar, el proyecto propuesto en esta iniciativa didáctica permite desarrollar las destrezas lingüísticas en un entorno que refleja la diversidad de especialidades presentes en el ámbito universitario. Según sus fundamentos teóricos, el ABP se articula en torno a tres pilares: investigación, exposición y diálogo en contextos auténticos, lo que favorece una práctica funcional e integrada de la lengua. Las distintas habilidades —comprensión, expresión, mediación— se interrelacionan, igual que pasa en las situaciones reales de comunicación. Además, se promueve una producción escrita estructurada y una comunicación oral tanto espontánea como formal. Al facilitar la adquisición y la práctica del vocabulario técnico en grupos heterogéneos y al incluir también el uso de diferentes herramientas digitales con las que el estudiantado está acostumbrado, todo de forma colaborativa, se potencia un aprendizaje más significativo y eficaz.

En tercer lugar, se confirma que este proyecto aporta múltiples beneficios tanto en el desarrollo lingüístico como en competencias transversales esenciales para el mundo laboral. Entre estas, destacan sobre todo la comunicación interdisciplinaria, el trabajo en equipo y el liderazgo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la creatividad y la autonomía, la reflexión sobre el propio aprendizaje, la competencia digital, la motivación y la pertenencia.

Como reflexión final, se está de acuerdo con Gómez, Mujica y Gutiérrez (2024) en que la innovación metodológica es una vía efectiva para asegurar la flexibilidad y adaptabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que el ABP resulta válido para las clases de EFE al

trabajar las destrezas comunicativas de forma integrada, contextualizada y significativa. Conviene señalar también que la escasez de estudios detectados sobre el tema que nos ocupa pone de relieve la necesidad de continuar investigando y desarrollando propuestas adaptables a la realidad del aula de EFE y alineadas con las demandas del mercado laboral actual. Se espera haber proporcionado ideas y orientaciones eficaces y de interés para enfrentarse al diseño de situaciones de aprendizaje en la clase de EFE en grupos multidisciplinares. Sin duda, se necesita tener profesionales competentes y se coincide con Elizondo (2024) en que la enseñanza de EFE es uno de los campos con mayor proyección para el futuro del profesorado de esta lengua.

7. REFERENCIAS

- Aller, T. (2022). Escape room en la clase de lenguas para fines específicos: una nueva forma de escapar del aula digital. 5th International symposium Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives: Language for Specific Purposes in the Era of Multilingualism and Technologies (LINCS 2022) (pp. 233-243). University of Latvia.
- Aznar Juan, M. L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos y Elevator Pitch: una innovación metodológica en español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, IV, 119-138. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21415>
- Brown, A. V., Thompson, G. L. y Lacorte, M. (2018). *The changing landscape of Spanish language curricula: Designing higher education programs for diverse students*. Georgetown University Press.
- Bruna Jofré, C., Gutiérrez Henríquez, M., Ortiz Moreira, L., Inzunza Melo, B., Zaror Zaror, C. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 475-495. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.025>
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division. Traducido en español por el Instituto Cervantes, 2002. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/>
- Elizondo Romero, A. (2024). La enseñanza del español con fines específicos en el campo laboral de las ciencias de la salud. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, 30, 192–211. <https://doi.org/10.20420/rlfe/2024.704>

- Gómez Maldonado, M.F., Mujica Meneses, A.J. y Gutiérrez Navas, E.B. (2024). Tendencias y hechos portadores de futuro para la educación superior. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings CIVINEDU 2024* (pp. 550-555). Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/adc24377766>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- León-Manzanero, A. y Hernández Ortega, J. (2020). De estudiantes de español a hablantes interculturales mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Culture Crossroads*, 15, 12–25. <https://doi.org/10.55877/cc.vol15.192>
- León-Manzanero, A. (2021). De la pizarra a Instagram: español para el turismo mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Contribuciones a las Terceras Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena*, 88-98. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://bit.ly/43JdUhe>
- Mancilla, L. (2024). La Interpretación como base del Aprendizaje en la educación superior, la globalización y sus efectos. *Revista Transformar*, 1(1), 93-112. <http://bit.ly/4n0FXjN>
- Martínez del Castillo, S. y Apostolov, Y. T. (2023). Recursos físicos y digitales disponibles para la enseñanza del español para fines específicos en el ámbito turístico, médico y jurídico. *ELUA*, 40, 271-291. <https://doi.org/10.14198/ELUA.23990>
- Olmo Cazevieille, F. y Labrador Piquer, M.J. (2019). La creatividad en la enseñanza de lenguas basada en proyectos y su dimensión digital. *Dialogos*, XX(36), 117-134. <http://hdl.handle.net/10251/155500>
- Olmo Cazevieille, F. y Stîngă, P.A. (2023). Actividades en Instagram para mejorar las estrategias comunicativas escritas en ELE aplicadas al alumnado rumano. En C. Perinán-Pascual y J.M. Mangiante (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en entornos digitales* (pp. 19-50). Tirant lo Blanch: Tirant Humanidades.
- Quiroga Munguía, P. (2024). El Español con Fines Específicos y los métodos cooperativos. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, 30, 212–233. <https://doi.org/10.20420/rlfe/2024.705>
- Sevilla-Vallejo, S. y Sanz i Vilar, E. (2021). El español jurídico: propuesta de intervención en el aula de español con fines específicos. *LFE. Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(1), 113-139. <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe/2024.696>
- Stîngă, P.A. (2023). *La enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Rumanía. Análisis de la situación y propuesta de mejora* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. Repositorio Institucional UPV. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/201556>

- Stîngă, P.A. (2025). Español con fines específicos en contexto universitario. Aproximación a las tendencias educativas actuales y propuesta didáctica. En C. Hervás-Gómez, M.D. Díaz-Noguera, N. Barkoczi, C. Ballesteros-Regaña y M.A. Domínguez-González (Eds.), Educación para la diversidad: inclusión, bienestar y sostenibilidad en contextos emergentes (pp. 981-996). Dykinson. <https://bit.ly/3ZYzmMM>
- Ureña Tormo, C. (2022). El enfoque por proyectos en la enseñanza del español con fines específicos mediante una propuesta aplicada al español del turismo. Foro de profesores de E/LE, 18, 231-246. <https://doi.org/10.7203/foroele.18.24724>

METACOGNICIÓN EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: LA REFLEXIÓN QUE LLEVA A LA TRANSFORMACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

MERCEDES VELÁSQUEZ JARAMILLO
Universidad UMECIT Panamá

1. INTRODUCCIÓN

En la configuración de este nuevo sistema educativo caracterizado y hasta modificado por la innovación tecnológica y de las comunicaciones, tanto docentes como estudiantes pueden perderse en ellas y caer en un activismo gamificador-facilitador que pueda afectar procesos profundos de aprendizaje. El llamado es, entonces, a desarrollar prácticas de enseñanza y de aprendizaje mediadas por la consciencia metacognitiva que permite operaciones de orden superior que conllevan a un aprendizaje significativo, duradero y a lo largo de toda la vida.

Es así que la metacognición, sin ser un concepto nuevo en la teoría del aprendizaje, cobra mayor vigencia a razón de las demandas cognitivas y operacionales de este siglo XXI. Aboga por la necesidad de ser agentes metacognitivos, es decir, estratégicos y reflexivos, que planean, monitorean, evalúan y transforman sus acciones, bien sea de enseñanza o de aprendizaje, para llevar a buen término la noble empresa del aprendizaje del idioma extranjero. Demanda un docente que va más allá de enseñar las habilidades comunicativas y que fomenta en sus estudiantes la autorreflexión.

La metacognición al ser la capacidad humana de reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje, incluye pensar cómo aprendemos, qué estrategias utilizamos en cada contexto de aprendizaje y cómo podemos mejorar nuestro desempeño. Sin duda, esto resulta fundamental para los individuos del siglo XXI. Fomentar la reflexión y consciencia sobre el

cómo, el con qué, el para qué aprendemos, ayuda a los estudiantes a ser agentes activos en su propio aprendizaje, de forma permanente. Estudiantes que agencian su cognición para aprender a aprender la lengua extranjera dentro y fuera del aula y en todo momento. Estudiantes que en los contextos monolingües buscan la mayor oportunidad de aprendizaje, a la vez que direccionan sus esfuerzos para aprender más y mejor.

Desarrollar las habilidades metacognitivas en los estudiantes solo es posible si el docente es estratégico metacognitivo y dirige sus esfuerzos a ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje. Resulta deber misional al docente de inglés de educación básica y media, además de enseñar las habilidades comunicativas del inglés, enseñar las habilidades y comportamientos que ayudan a hacer de un estudiante un miembro competente en la sociedad incierta y cambiante, más aún, dotarlo de las destrezas suficientes para encarar exitosamente los retos que trae consigo el aprender un nuevo idioma.

Esta batería de estrategias y habilidades se dan en presencia de procesos metacognitivos para planear, monitorear, evaluar y transformar el aprendizaje. Fomentado por el docente de inglés, mediante una práctica pedagógica metacognitiva centrada en la reflexión y toma de decisiones para la mejora continua. Esto supone, a su vez, la esencia de aprendices estratégicos, permanentes, a lo largo de toda la vida, lo que resulta posible solo en presencia de un docente competente metacognitivamente.

El presente documento desarrolla la idea del docente de inglés metacognitivo a través de cuatro líneas discursivas. La primera de ellas dilucida el concepto de metacognición y los procesos asociados a ella. Esto permite comprender su importancia en los procesos cognitivos que se desarrollan en la relación docente-estudiante. La segunda, por su parte, articula los conceptos de competencia y metacognición, lo que permite la emergencia de una nueva categoría: competencia metacognitiva docente y su significancia en los procesos educativos. La tercera parte, en tanto, concatena la naturaleza del docente de inglés con la agencia de su competencia metacognitiva. Esta agencia, corresponde a la cuarta parte y resulta en una práctica pedagógica metacognitiva que encamina acciones para enseñar *con* metacognición y *para* la metacognición para el logro de un aprendizaje más autorregulado y efectivo.

Finalmente, cierra el documento las conclusiones a las que se llega posterior a la reflexión presentada.

2. CONOCIMIENTO Y REGULACIÓN METACOGNITIVA

Valle-Valladares (2022) plantea que la metacognición son las acciones que subyacen a la reflexión, bien sean desarrolladas por el docente o bien por el estudiante que los aboca a la aplicación de estrategias de pensamiento de orden superior en beneficio de la resolución de una tarea o problema, actuando de manera autónoma, pertinente y ética, en favor de la regulación de los conocimientos para reaprender y proponer nuevas rutas de acción.

Aludiendo a un pensamiento atribuido a Albert Einstein en relación a pretender resultados distintos desarrollando siempre el mismo proceso, es posible anexar un nuevo elemento a la definición de metacognición: desaprender. Desde la experiencia docente en las aulas de clase, se encuentra ocasiones donde estudiantes, y por qué no, docentes también, desarrollan las tareas cognitivas de maneras que no parecen rendir frutos adecuados al aprendizaje. No obstante, continúan aplicando las mismas estrategias a pesar del fracaso sin avizorar ideas de cambio.

Así las cosas, la metacognición está referida a aquellos esfuerzos deliberados que, nacidos de la reflexión, ejerce el ser cognoscente, docente o estudiante, para desaprender, reaprender, aprender y regular sus nuevas formas de aprender. La metacognición es, entonces, la capacidad que tiene el individuo para reflexionar, decodificar y desconocer aquellos patrones establecidos que resultan infértiles para el aprendizaje, abandonando las zonas de confort intelectual, lo que conduce a desestimar y eliminar de manera autónoma, responsable y ética aquello que ya no sirve para dar cabida a nuevas estrategias y formas de agenciar y regular el conocimiento para lograr la meta de aprendizaje propuesta.

En consonancia, la metacognición está configurada por dos procesos que deben orquestarse para lograr aprendices autorregulados y efectivos. De una parte está el conocimiento metacognitivo que está en relación con la consciencia de cada individuo sobre sus propios procesos mentales y se encuentra almacenado en la memoria (Pérez y Gonzáles,

2020; Papaleontiou-Louca, 2008; Schraw *et al.*, 2006). Por otra, la regulación metacognitiva regula el propio pensamiento y las acciones encaminadas a lograr el aprendizaje (Saldarriaga y Urbano, 2023; Castro *et al.*, 2020; Schraw y Moshman, 1995; Flavell, 1979).

El conocimiento declarativo se relaciona con ‘saber sobre algo’, y está dado por el conocimiento sobre uno mismo como agente cognitivo (Gómez y Sandoval, 2019; Schraw *et al.*, 2006). También está en relación con la consciencia sobre los estados afectivos propios y de otros (Harris *et al.*, 2009). El conocimiento procedimental, en tanto, está relacionado con ‘cómo hacer las cosas’, es decir, las acciones que se emprenden para ejecutar una tarea dando uso a los recursos disponibles (Gómez y Sandoval, 2019). El conocimiento condicional, por su parte, se corresponde con el ‘cuándo y el por qué’ hacer algo, las razones válidas y efectivas para elegir usar unas estrategias en lugar de otras (Gutiérrez de Blume *et al.*, 2021).

Estos tres conocimientos correlacionan el autoconocimiento de la persona que aprende, sus habilidades y su motivación; las demandas de la tarea, la comprensión de sus objetivos y características y el conocimiento de las estrategias o de los cómo, cuándo, por qué y dónde aplicarlas. Estas pueden ser de orden cognitivo para favorecer los procesos de codificación, almacenamiento, recuperación y posterior uso en solución de problemas. O metacognitivo, encargado de supervisar este proceso mediante la planificación, supervisión, regulación y evaluación de la aplicación de las estrategias cognitivas (Fabbi y Farela, 2013).

La regulación metacognitiva, por su parte, está configurada por las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación de los procesos cognitivos. En la planeación, los sujetos en situación de aprendizaje se disponen para realizar la tarea, se plantean objetivos y deciden direccionar sus esfuerzos para lograrla. En el monitoreo, los sujetos revisan la efectividad de las acciones y hacen los ajustes on-line sobre el proceso que están desarrollando para resolver la tarea en curso y en la evaluación, los sujetos miran en retrospectiva para estimar el proceso seguido, la efectividad de las acciones tomadas, se determina si se alcanzó el objetivo, lo que conlleva a tomar acciones de mejora.

3. COMPETENCIA METACOGNITIVA DEL DOCENTE

La competencia metacognitiva, conceptualmente, está compuesta por dos términos que precisan comprensión y limitación, de forma que ofrezcan luces para interpretar los aportes de cada uno en su configuración. Habiendo dilucidado el constructo de metacognición en el apartado anterior, corresponde ahora revisar el concepto de competencia. La competencia como concepto ha trasegado, en su definición, desde el ámbito empresarial hasta llegar al educativo.

En tal entendido, Tejada y Navío (2005) definen las competencias como un conjunto coordinado e integrado de conocimientos, procedimientos y actitudes, las cuales denotan un saber hacer y estar para el ejercicio profesional. Estos saberes ayudan al individuo a tener la capacidad de actuar con eficiencia para elaborar una actividad planeada. Además, Tejada y Navío (2005) indican que las competencias sólo son definidas en la acción, no son reducibles ni al saber ni al saber hacer, es necesario poner en juego recursos y saberlos utilizar en una lógica más productiva y orientada a la solución de problemas.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, s.f.) concibe la competencia como un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí con el propósito de facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, de acuerdo con el MEN, la competencia implica conocer, ser y saber hacer, lo que se alinea con la conceptualización que hace la UNESCO de la misma.

Así, la UNESCO mediante la Recomendación 26/96 ofrece una definición que abarca todas las esferas o dimensiones del ser humano e incluye diferentes niveles de desarrollo de la competencia, así, expresa que las competencias:

Se refieren a las capacidades complejas que desarrolla una persona y poseen distintos grados de integración. Se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.

De otro lado, la definición inicial de Tobón (2007) según la cual las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes para realizar actividades y/o resolver problemas, fue complementada con una posterior definición con un marcado acento en la socioformación. Así, Tobón (2012) define la competencia como desempeños integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando sistemáticamente el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer

Al tenor de las definiciones sobre el término competencia, cuyo elemento en común es ‘poner en juego saberes para elaborar una tarea o resolver un problema’, aunado a la definición de metacognición construida, puede aventurarse la elaboración de una definición propia de competencia metacognitiva construida tomando como base los autores consultados.

De tal forma, la competencia metacognitiva implica tener consciencia de su ser como sujeto en situación de aprendizaje permanente, que posee un conocimiento metacognitivo (de la persona, de la tarea y de las estrategias) y una batería de acciones para ejercer un control metacognitivo (monitorear y regular el aprendizaje mediante la planeación, monitoreo, evaluación) que debe ser orquestado, es decir, articulado e integrado mediante acciones deliberadas, intencionadas e informadas, al servicio de la solución de una empresa cognitiva, de parte del profesor, enseñar su disciplina y de parte del estudiante, construir conocimiento.

Ahora bien, la docencia al ser una de las pocas profesiones en donde sus profesionales, además de conocer muy bien su saber disciplinar debe saber, aún mejor, cómo hacerlo cognoscible por parte de otros, demanda un nivel de competencia metacognitiva que esté al servicio de procesos de enseñanza y aprendizaje reflexivos. No vale saber mucho de una ciencia si sus prácticas no permiten o posibilitan el aprendizaje del o en el otro.

En ese sentido, el docente es llamado a demostrar su competencia metacognitiva que lo posibilite para planear, ejecutar, evaluar y transformar procesos educativos que, adaptándose a las necesidades

contextuales e individuales de sus estudiantes, lo lleve a potenciar en ellos el aprendizaje y especialmente, a desarrollar estrategias que le permitan ser aprendices efectivos, eficaces y eficientes no solo en el ámbito escolar, demarcado por las paredes de la institución educativa, sino también y, sobre todo, fuera de ella y a lo largo de toda la vida.

Pues tal como lo plantea UNESCO (1976), la ‘educación permanente’ designa un proyecto global que lejos de limitarse al periodo de escolaridad primario, secundario o terciario, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

En este entendido, la labor de los profesores como mediadores y aplicadores de procesos metacognitivos ayudan a los estudiantes a convertirse en sujetos autorregulados, autodirigidos y autónomos en relación a los objetivos del conocimiento que desean alcanzar, mediado por las estrategias que se implementen para lograrlo y la capacidad para auto-observarse (Galindo *et al.*, 2020). En efecto, la autorregulación, la autodirección y la autonomía posibilitada por la consciencia metacognitiva y el uso de las estrategias metacognitivas devienen factores claves en el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida; se convierte, entonces, en una obligación para la práctica pedagógica el fomentar este aprendizaje en todos los estudiantes.

Es así que, de acuerdo con Dussan-Lubert *et al.* (2021), para los contextos educativos la metacognición esté referida al conocimiento, regulación, y reflexión que realiza el sujeto, bien sea estudiante o docente, en la relación pedagógica, frente al proceso de enseñanza o aprendizaje, no solamente sobre los contenidos que se enseñan o aprenden, sino también sobre el estado del conocimiento y las posibilidades de regulación en relación con su desempeño cognitivo y dominio del aprendizaje.

El docente debe ser, en primera persona, agente de competencia metacognitiva, y no se es competente en algo si no se sabe definir ese algo en lo que tengo competencia. Así, la falta de un conocimiento explícito declarativo del término por parte de los docentes puede desembocar en

una disminución del sentido de agencia y en consecuencia, menguar enfoques metacognitivos en el aula.

De ahí que sea de gran acierto el llamado a la autoformación y actualización docente de acuerdo a las especificidades que reclama la reflexión metacognitiva y autorreguladora como estrategias superiores de aprendizaje y de cambio. Resulta conflictivo estar seguros que los docentes desarrollen habilidades mentales para la metacognición en los estudiantes si ellos mismos no cuentan con formación para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo (Saldarriaga y Urbano, 2023; Gil, 2018).

Tal formación es necesaria, más aún cuando estudios muestran que a los docentes se les dificulta monitorear y regular sus estrategias de enseñanza en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Moktan y Khongput, 2023; Gil, 2018; Sanabria *et al.*, 2014). Además, que los docentes adolecen tanto de conocimiento declarativo sobre aprendizaje autorregulado y metacognición, así como conocimiento procedimental y condicional de cómo promoverlo en clase (Karlen *et al.*, 2023; Zohar y Ben-Ari, 2022; Lawson *et al.*, 2019). También, porque, para enseñar habilidades del pensamiento metacognitivas los docentes deben tener una amplia comprensión de los procesos involucrados y cómo pueden ser desarrollados en los estudiantes (Schofield, 2012).

En tal razón, un docente debe conocerse primero, conocer sus fortalezas y sus puntos de mejora respecto a su consciencia metacognitiva y el uso de estrategias metacognitivas en su propio proceso de aprendizaje. Solo así puede hacer uso deliberado de ellas en sus prácticas de aula y propiciar oportunidades de aprendizaje significativo en los estudiantes, a la par que coadyuvan en el desarrollo o concientización de estrategias metacognitivas en el estudiantado en pro de potenciar su capacidad de aprender a aprender.

Este argumento sustenta el reclamo que hacen investigadores (Tagle *et al.*, 2020; Sanabria *et al.* 2014; Dumitriu *et al.*, 2011) de desarrollar competencias metacognitivas como una de las actividades clave en el desarrollo profesional de los futuros licenciados, en el entendido de que la práctica de la metacognición no es sólo privativa de los alumnos

destacados que, aunque pueden utilizarlas naturalmente, estas prácticas pueden ser también enseñadas (Correa *et al.*, 2002).

Un docente estratégico metacognitivo desarrolla consciencia de sus fortalezas y debilidades en sus prácticas de aula lo que conlleva procesos reflexivos que provocan cambios en su accionar pedagógico. A este respecto, Schön (1998), mediante su enfoque reflexivo, sienta bases para un pensamiento estratégico emanado, precisamente, de la reflexión, pues enfatiza su importancia para todo profesional, como dinámica fundamental para su superación y para cambiar concepciones y prácticas desfasadas. La reflexión debe estar presente en todo momento en el accionar profesional, antes, durante y después de la acción, además de la metarreflexión, entendida como la reflexión sobre la propia reflexión que, según el autor, debiera ser permanente en todo proceso de cambio, formación y capacitación.

También Schön (1998) plantea el ‘conocimiento en la acción’, equiparable a un antes de la acción. En el campo de la docencia, comprende aquellos conceptos que orientan la toma de decisión y trazan el accionar áulico (elección de materiales, método de instrucción de una tarea/aprendizaje particular, posibles vías de evaluación, discurso docente a ser empleado). En tanto, la ‘reflexión en la acción’, hace relación a la que se desarrolla al actuar, pensando en lo que se hace, al mismo tiempo que se realiza la acción. Por supuesto no es una tarea fácil pues el contexto escolar se configura como un gran reto para reflexionar de manera simultánea al desarrollo de las clases.

Es precisamente en este momento donde el docente está llamado a hacer acopio de su Conocimiento Metacognitivo (persona, tarea, estrategia) para ejercer el Control Metacognitivo (monitorear, regular y controlar) sobre su propio desempeño. Es el momento de monitorear on-line aquello que está sucediendo. En efecto no es una tarea sencilla, pero es precisamente la competencia a la que se puede llegar al desarrollar la consciencia metacognitiva docente, mediante el uso intencionado e informado de estrategias metacognitivas. Por otra parte, la ‘reflexión sobre la acción’ se realiza después de llevar a cabo la acción con el objetivo de reconocer y analizar los móviles, el contenido y los métodos de la acción.

Por demás está decir que, la reflexión en este momento resulta fructífera respecto a la toma de decisiones para posteriores desempeños, es decir, se mira en retrospectiva pero en proyección prospectiva. No obstante, si se espera a este momento para direccionar la toma de acción sobre prácticas de aula poco eficaces, se pierde la oportunidad y la valía de ajustar las acciones que no resultan eficaces en el momento en que se está desarrollando y que no permiten un aprendizaje óptimo de parte de los estudiantes. Finalmente se presenta la ‘reflexión sobre la reflexión’ o ‘metarreflexión’ que da cuenta de la reflexión que hace el profesorado sobre cómo reflexiona. De acuerdo con Gil (2018) los docentes, al aplicar sistemáticamente esta reflexión, facilita autorregular las representaciones y mejorar los procesos didácticos.

Un docente que reflexiona para regular su práctica, es un docente estratégico metacognitivo que se reconoce como agente de cambio (persona), que busca enseñar una disciplina en un contexto de demandas heterogéneas nunca antes vistas, ni siquiera vislumbradas (tarea), para lo cual debe hacer una lectura minuciosa de los factores y entes que intervienen en su práctica áulica para trazar la ruta más adecuada de acción para el logro del aprendizaje en sus estudiantes (estrategia).

Para lograrlo, planea sus acciones en el aula con base en lo vivido y el contexto particular en el que se desenvuelve; monitorea su on-line decision making, regula los cambios a los que hay lugar gracias a las decisiones que toma durante su práctica de enseñanza. Para, finalmente, evaluar la efectividad de ese camino seguido y plantea acciones de mejora para un nuevo ciclo de enseñanza.

Así, el docente de aula de educación básica en activo, tras analizar sus prácticas de aula en búsqueda de una instrucción efectiva, transforma su ejercicio basado en la toma de decisiones informadas; rediseña sus estrategias de enseñanza gracias a su capacidad de observación y de articulación entre teoría y práctica, trayendo al aula aquellos planteamientos que están a la base de un mejor desempeño docente. Esto con el propósito de contribuir a la formación de estudiantes direccionados hacia el aprender a aprender, autorregulados y reflexivos.

El docente competente metacognitivo toma consciencia de la imperiosa necesidad de llevar a sus estudiantes a tomar las riendas de su aprendizaje y dotarlos de las habilidades y estrategias necesarias para ejercer esa autonomía en su aprender. Desde el campo de la metacognición, esa enseñanza está dada por la instrucción y oportunidades efectivas de práctica de las estrategias metacognitivas para planear, monitorear y evaluar su aprendizaje.

Sin aludir explícitamente a la metacognición, pero sí a la labor docente, Perrenoud (2007) hace un recordatorio sobre la naturaleza del aprender. El autor recuerda que del deseo de saber a la decisión de aprender, la línea no es recta. Aun los estudiantes que otorgan gran valor al aprendizaje de una disciplina en particular, pueden «hundirse» en la noble empresa de llevar a buen término ese aprendizaje. Esta traída a la memoria recuerda también la necesidad de un docente estratégico que plantee sus prácticas de aula en el entendido de esta situación y con el propósito de proveer a los estudiantes las estrategias necesarias para ‘no hundirse’ en su noble empeño cognitivo.

Con miras a lo expuesto, en el terreno de la didáctica, resulta de suma importancia enseñar, a la par de los contenidos de la disciplina, los saberes metacognitivos que ayuden a docentes y discentes a anticipar y planificar la acción, para convertirse así en auténticos sujetos de su propio aprendizaje. Esto da como resultante que el alumno monitoree permanentemente su proceso de aprendizaje y reflexione sobre él. En efecto, esto requiere que los maestros sean formados y actúen en esta dinámica. De ahí que el discurso metacognitivo en la instrucción del profesor en cuanto al monitoreo y la evaluación esté en estrecha relación con el crecimiento en el desempeño de los estudiantes (Zepeda, 2019).

Así las cosas, el proceso de aprendizaje auto-dirigido, consciente, autónomo, reflexivo y duradero sucede en presencia de procesos de enseñanza estratégica, reflexiva, reguladora y transformadora en las manos de docentes con desarrollo consciente e informado de su habilidad metacognitiva, así como en el uso e instrucción intencionada del conocimiento y regulación metacognitiva.

4. EL DOCENTE DE INGLÉS Y LA AGENCIA DE SU COMPETENCIA METACOGNITIVA

En concordancia con el concepto anterior, la competencia metacognitiva del docente de lengua extranjera es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes integrados del docente que lo llevan a entenderse y reconocerse como aprendiz permanente del idioma. Se reconoce par superior de otro sujeto en situación de aprendizaje a quien debe proveer un saber disciplinar pero también unas herramientas que le ayuden a ser mejores aprendices.

Si bien, el docente de cualquier disciplina debe desarrollar su habilidad metacognitiva y maestría sobre las estrategias para planear, monitorear y evaluar, hay un llamado especial al docente de lengua extranjera para el desarrollo de su consciencia metacognitiva, susceptible de ser evidente en su práctica pedagógica (Ismael, 2015; Ellis *et al.*, 2012; Pintrich, 2002; Kuhn *et al.*, 1997). Por tanto, en virtud de un tácito común acuerdo, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera encarna un mayor reto para ambos miembros de la diada docente-estudiante.

Esto en el entendido de que es una disciplina que conlleva numerosos contextos de aprendizajes nuevos: un nuevo código, una nueva configuración fonética, fonológica, morfológica; nuevas formas de compensación lingüística ante las dificultades de la comunicación; una nueva cosmovisión representada en la jerarquización de las categorías gramaticales propias del inglés; una construcción cultural diferente representada en prácticas sociales disimiles y hasta extrañas contrastadas con la propia, entre otras.

Este llamado exige la presencia de un docente que hace acopio de toda su capacidad reflexiva que conlleve a la introducción de estrategias efectivas de instrucción que permitan el anhelado logro del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, lengua extranjera para el caso colombiano. Dado que, para mejorar el proceso de aprendizaje de idiomas, los estudiantes pueden tener el beneficio de hacer uso de estrategias metacognitivas para supervisar, regular y dirigir la tarea de aprendizaje del idioma y pensar sobre el proceso de aprendizaje (Zhang, 2010).

De tal manera, el conocimiento metacognitivo del docente de inglés está referido a identificar sus fortalezas y debilidades como procesador cognitivo, reconocer que él aprende de una forma un nuevo código y sistema de comunicación, pero que sus estudiantes aprenden de otra. En función de este reconocimiento el docente planea su práctica pedagógica, modifica su pensamiento en cuanto a la enseñanza para hacer más accesible el conocimiento a los estudiantes; reconoce y potencia los diferentes canales de aprendizaje de los estudiantes.

En la misma medida, en el conocimiento de la tarea, el docente de lengua extranjera toma consciencia si en su práctica hay coherencia entre la teoría de aprendizaje de idiomas que proclama y las acciones de aprendizaje que fomenta en el aula. Más aun, revisa si dichas prácticas ayudan al aprendiz en su doble cometido: aprender la competencia comunicativa del inglés y las estrategias que lo ayudan a ser mejor aprendiz del mismo. En la revisión de esta coherencia, el docente ajusta su práctica e inserta los cambios requeridos para llevar a buen término la tarea de enseñar a comunicarse en inglés.

En cuanto a las actitudes, el docente de lengua extranjera, valora la importancia de enseñar las estrategias metacognitivas que ayuden a sus estudiantes a ser mejores aprendices del inglés. De suerte que incorpora en su planeación de aula la intención deliberada de enseñar estrategias metacognitivas para llevar a los estudiantes a desarrollar su capacidad autorreguladora. En la misma medida, planea cuál actividad de aprendizaje o qué momento de la clase es más apropiado para modelar una estrategia metacognitiva.

Es útil, y además perentorio, dilucidar la competencia metacognitiva del docente de inglés, reflejada tanto en sus creencias o concepciones sobre la metacognición, así como sus acciones en el aula de inglés, intencionadas o no, que pudieran estar validando como promotoras de la metacognición. Este es un paso que resulta crucial dado que revelar, conocer y reflexionar sobre el sistema de creencias de los docentes sobre metacognición resulta fundamental para comprender, sustentar, validar y replantear la toma de decisiones en el aula y en los procesos de planeación fuera de ella.

Desarrollar consciencia sobre el sistema de creencias de los docentes de inglés sobre la metacognición, conlleva a comprender las motivaciones o marco referencial que sustenta la comprensión y organización del acto mismo de enseñar inglés en un contexto monolingüe, con todas las adversidades que enfrenta diariamente. Pues las acciones y comportamientos docentes están indisolublemente ligadas a sus creencias, percepciones y motivaciones.

En la competencia metacognitiva del docente de inglés, se conjuntan los procesos seguidos para ser un aprendiz exitoso del inglés, que lo dota de las cualidades y conocimientos disciplinares suficientes para enseñarlas a otros, con los procesos seguidos para una enseñanza efectiva y eficaz de dicha disciplina: la competencia metacognitiva del docente de inglés le demanda procesos reflexivos de orden superior respecto a la mayor enseñabilidad de una nueva cosmovisión, un nuevo código, una nueva forma de articular sonidos, una nueva forma de pensarse sujeto.

Ahora bien, esta consciencia metacognitiva que redunde en la competencia metacognitiva docente debe evidenciarse en acciones contextualizadas, observables, medibles, progresivas, transferibles, personalizadas, orientadas a la acción y centradas en el aprendizaje, las cuales solo pueden conjuntarse mediante una práctica pedagógica metacognitiva que promueva un aprendizaje significativo y duradero, pero también un aprendizaje reflexivo y autorregulado. El siguiente apartado desarrolla el concepto de práctica pedagógica metacognitiva.

5. PRÁCTICA PEDAGÓGICA METACOGNITIVA: ENSEÑANZA CON METACOGNICIÓN Y PARA LA METACOGNICIÓN

En el encuadre de una práctica pedagógica metacognitiva, Ozturk (2018) emplea las categorías *teaching metacognition* y *teaching metacognitively*, de la cual emergen dos subcategorías: *teaching with metacognition* y *teaching for metacognition*. *Teaching metacognition*, de acuerdo con el autor, alude a las prácticas instruccionales que buscan activar y desarrollar la metacognición de los estudiantes implementando la metacognición como parte integral de las clases.

En tanto, *teaching metacognitively*, está relacionado con enseñar ambos, para y con metacognición. La enseñanza *con* metacognición significa que los profesores piensan sobre los objetivos de instrucción, estrategias de enseñanza, secuencia, materiales, características y necesidades de los estudiantes, y otros asuntos relacionados con el currículo, instrucción y evaluación antes, durante y después de las lecciones para maximizar su efectividad instruccional (Ozturk, 2016; Hartman, 2001).

De otro lado, enseñar *para* la metacognición refiere a enseñar a activar y desarrollar el conocimiento metacognitivo de los estudiantes. Es decir, la enseñanza para la metacognición permite a los profesores diseñar una instrucción que desarrolle y active la metacognición de sus estudiantes, permitiéndoles ser conscientes de lo que saben y lo que no saben mediante la participación en procesos reflexivos y tomar medidas para abordar las fallas o lagunas en su conocimiento, empleando estrategias de autorregulación (O'Hara *et al.*, 2019; Hartman, 2001).

Dadas las condiciones que anteceden, Pájaro Manjarrés (2020) ofrece las características que debe cumplir una práctica pedagógica metacognitiva. Estas están en relación con la enseñanza para la metacognición. Significa entonces que, en la práctica pedagógica metacognitiva el maestro es modelo de metacognición, explicando de manera explícita cómo se desarrolla el proceso de pensamiento metacognitivo para que los estudiantes lo puedan reconocer y desarrollar las habilidades.

Además enseña con ejemplos cotidianos cómo los estudiantes pueden “usar su cerebro ante determinadas situaciones a partir del autoconocimiento y la autoconsciencia que logran tener acerca de sus estilos de aprendizaje” (Pájaro Manjarrés, 2020, p. 11). Indica también que la práctica pedagógica metacognitiva conlleva tres momentos que son práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual.

En el orden de las ideas anteriores, la Práctica Pedagógica Metacognitiva, debe propender por propiciar en los estudiantes la sinergia para desarrollar su conocimiento metacognitivo mediante eventos tales como: destinar espacios para centrar la atención de los estudiantes y disponerse para el desarrollo de la clase; indagar en los estudiantes sus emociones o sensaciones sobre las tareas a desarrollar o sobre su

percepción de facilidad o dificultad de las mismas antes, durante y después y lo que creen que provoca esas sensaciones; dar instrucciones precisas y llamar su atención.

También, ayudar a los estudiantes a diferenciar la naturaleza de la tarea y sus características; identificar el propósito de la misma y lo que se espera que haga; identificar los conocimientos que el estudiante tiene sobre la tarea o temática afines; reflexionar sobre la familiaridad o no con el tipo de tarea a resolver; enseñar a anticipar las maneras de solucionar una tarea, las posibles motivaciones para hacerla.

En igual medida, para desarrollar el conocimiento metacognitivo sobre la estrategia, el docente puede ofrecer o solicitar a los estudiantes escenarios posibles donde aplicar lo aprendido; solicitar la relación con otras asignaturas o espacios de la vida; cómo consideran los estudiantes que aprenden mejor; solicita diferentes cursos de acción para el desarrollo de la clase.

Seguidamente, para desarrollar la regulación metacognitiva, el docente debe expresar los objetivos de la clase, así como sus objetivos personales con respecto a la clase y solicitar a los estudiantes que planteen los suyos. Así mismo, solicitar relacionar con los conocimientos previos el nuevo aprendizaje o anticipar las temáticas o habilidades que va a desarrollar la clase; ofrecer el tiempo y el espacio para planear la realización de las actividades; verbalizar él mismo su pensamiento al resolver un ejemplo y solicitar a los estudiantes que hagan lo mismo.

Establecer y comunicar a los estudiantes una agenda para el desarrollo de la clase con los tiempos asignados a cada momento; solicitar aportes sobre el desarrollo de la clase (orden de las actividades, tiempos, naturaleza de las actividades). Al enseñar una estrategia metacognitiva el docente informa previamente a los estudiantes sobre el nombre, uso y la necesidad de la estrategia a enseñar.

En igual medida, el docente enseña habilidades de monitoreo al solicitar a los estudiantes reflexionar sobre qué tan bien están comprendiendo el tema, así como los argumentos para su respuesta; contrastar lo que han aprendido, hasta un momento dado en la clase, con lo planteado en el objetivo de clase y verbalizar su reflexión; cómo van en el desarrollo

de la tarea, qué han tenido que cambiar de la planeación inicial, qué se les ha dificultado. Describir el proceso seguido, así como las motivaciones, ayudando a los estudiantes a centrarse en el desarrollo de la tarea, evitando distractores, entre otros.

Así, la práctica pedagógica metacognitiva centra su accionar en el estudiante y en la búsqueda para que sea aprendiz consciente de aquello que sucede al interior de su cerebro o mente cuando está aprendiendo algo nuevo en la clase de lengua extranjera o cuando está ejecutando una tarea. También sirve de marco de acción para que los profesores enriquezcan su competencia profesional mediante ciclos de reflexión y toma de acción informada, encuadrada en la claridad conceptual sobre su disciplina.

De tal modo, acciones deliberadas para ejercer una práctica pedagógica metacognitiva en el aula de lengua extranjera han demostrado ser exitosas. De una parte, los procesos de lectura en lengua extranjera han sido una buena fuente de investigaciones dando cuenta de la eficacia de la instrucción de estrategias metacognitivas (Vargas-Chacón *et al.*, 2021; Amini *et al.*, 2020; Negretti y Kuteeva, 2011; Albazi y Shukri, 2016). Los resultados indican que la flexibilidad del entrenamiento en estrategias metacognitivas puede ser fácilmente aplicado a las aulas de lengua extranjera.

En cuanto a la escritura, también los estudios dan cuenta de la efectividad de la metacognición en la instrucción de esta habilidad (Amini *et al.*, 2020; Zhan y Dong, 2022; Lee y Mak, 2018; Nemat y Rajaei, 2016; Campo *et al.*, 2016;). Los sentimientos metacognitivos positivos de los estudiantes juegan un papel importante pues ejercen un efecto favorable en su desempeño en la escritura, lo que lleva a sugerir que los instructores y aprendices de inglés como lengua extranjera deben desarrollar esos sentimientos metacognitivos positivos sobre la escritura (Sun y Zhang 2022).

En relación a la habilidad oral, también ha recibido atención en la investigación sobre la metacognición en el aula de lenguas extranjeras (Kobayashi, 2020; Handayani y Aisah, 2013; Lam, 2010; Rashtchi y Khani, 2010), encontrando que usar estrategias metacognitivas presenta un efecto positivo en los estudiantes pues contribuye a la mejoría en la habilidad oral. También ayuda a elevar consciencia individual sobre

algunas estrategias cognitivas, como las estrategias de plantear objetivos, atención dirigida y activación de conocimiento previo.

En igual medida, la habilidad de escucha revisada desde la metacognición (Velásquez Jaramillo, 2020; Kobayashi, 2018; Mohammadian *et al.*, 2016; Rahimirad, 2014; Bozorgian, 2012) ha encontrado que la instrucción en estrategias metacognitivas puede mejorar significativamente el desempeño en la comprensión auditiva de los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto debido a que los estudiantes se vuelven más independientes y autorregulados gracias al monitoreo y a la evaluación.

Resulta evidente, entonces, que una práctica pedagógica encaminada a instruir y practicar estrategias metacognitivas en el aula de lengua extranjera, ofrece beneficios a los estudiantes porque, en efecto, aprenden lo que está planeado aprender desde la programación curricular. Así mismo, ofrece recompensa a los docentes pues ven que el esfuerzo de planeación y práctica resulta efectivo para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, si esta curiosidad o intención metacognitiva no está en la base de la práctica áulica del docente, ninguno se beneficia. De ahí, una vez más la necesidad de desarrollar la consciencia metacognitiva del docente de inglés que resulte en el fortalecimiento de su competencia metacognitiva para planear, ejecutar, evaluar, desaprender y transformar sus prácticas en búsqueda de mayor éxito y efectividad, lo que traduce en mejor aprendizaje en los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Los docentes tienden a considerar la metacognición como un concepto relevante para el acto educativo, no obstante lo aprecian abstracto lo que dificulta su implementación en el aula. En consecuencia, los docentes no evidencian uso sistemático de estrategias de autorreflexión o evaluación crítica de sus propias prácticas pedagógicas, lo que limita el desarrollo de competencia metacognitiva personal y por ende, limita su capacidad de ser modelo metacognitivo para los estudiantes. Es necesario generar mayor consciencia entre los docentes sobre la significancia de la metacognición para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la clase de inglés.

Las barreras contextuales tales como la falta de tiempo, recursos y capacitación especializada dificultan la aplicación de estrategias metacognitivas en contextos educativos reales. Además, los docentes carecen de acceso a herramientas pedagógicas diseñadas específicamente para facilitar la metacognición. La capacitación continua en estrategias metacognitivas debe estar acompañada de ejemplos concretos y aplicables al contexto mediante programas de formación situados y contextualizados.

El entorno educativo tiene gran influencia, bien sea positiva o negativa en la transferencia de los conocimientos metacognitivos del nivel declarativo al nivel procedimental y condicional en la práctica pedagógica. La falta de espacios de reflexión compartida entre docentes o falta de materiales específicos podría limitar que los conocimientos a nivel individual se transformen en estrategias colaborativas y contextualizadas.

La falta de consciencia metacognitiva en los docentes mengua la existencia de una competencia metacognitiva en ellos lo que, a su vez, limita la ejecución de una práctica pedagógica metacognitiva. Esto, no permite integrar intencionadamente estrategias metacognitivas en sus prácticas, lo que restringe el desarrollo de esta competencia en los estudiantes. Corresponde al docente encaminar esfuerzos de autoformación que le ayuden a salvar esta situación en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, y del conocimiento en general.

7. REFERENCIAS

- Albazi, S. y Shukri, N. (2016). Evaluating the Effect of Metacognitive Strategy Training on Reading Comprehension of Female Students at KAU. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 5(3):172-183. DOI:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.172
- Amini, D., Hosseini, M. y Ghasemzadeh, A. (2020). Modeling the relationship between metacognitive strategy awareness, self-regulation and reading proficiency of Iranian EFL learners. *Cogent Education* 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1787018>
- Bozorgian, H. (2012). Metacognitive Instruction Does Improve Listening Comprehension. *International Scholarly Research Network ISRN Education*. doi:10.5402/2012/734085

- Campo, K., Escorcia, D., Moreno, M. & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana* 34(2), 233-252.
- Castro, J., Castro, F., Mora, M. y Hernández, C. (2020). Configuración del nivel de apropiación metacognitiva de conocimientos pedagógicos en la formación inicial docente. *Praxis Educativa (Arg)*, 24(3), 1-17.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163973013>
- Correa, M., Castro, F. y Ramos, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7(1), 58-63
- Dumitriu, C., Timofti, I. C., & Dumitriu, G. (2014). Evaluation and development of students' emotional competence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 860–874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.312
- Dussan-Lubert, C., Ruiz-Ortega, F. y Montoya-Londoño, D. (2021). Conciencia metacognitiva en docentes de diferentes áreas de dominio en una universidad pública de Manizales (Colombia). *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 50, 165-184. <https://doi.org/10.17227/ted.num50-1421>
- Ellis, A. K., Denton, D.W. y Bond, J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 4015 – 4024. www.sciencedirect.com
- Fabbi, M. V. y Farela, P. (2013). Conocimiento metacognitivo y procesos reflexivos. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence*, 231-235. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Galindo, R., Gutiérrez, P., Ruíz, E. y Martínez de la Cruz, N. (2020). Utilización de la mediación metacognitiva por los profesores de educación media y superior. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos De Investigación*, 7(14), 68–86.
<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/211>
- Gil, L. (2018). La formación docente: horizontes y rutas de innovación. *CLACSO*.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k1g>
- Gómez, L. y Sandoval, M. (2019). Alfabetización metacognitiva para el desarrollo de la comprensión auditiva en segundas lenguas: fundamentos para la didáctica de ele. *Doblele*, 5, 19-46 DOI:
<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.56>

- Gutiérrez de Blume, A., Montoya-Londoño, D. y Osorio-Cárdenas, A. (2022). Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11298>
- Handayani, I y Aisah, S. (2013). Students' Metacognitive Learning Strategies toward Speaking Proficiency in EFL Class. *The Journal of International Conference on Education and Language*, 3(1), 448–454
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., y Sandmel, K. (2009). *Metacognition and Children's Writing*. En D. Hacker, J. Dunlosky, y A. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 131-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hartman, H. J. (2001). Teaching metacognitively. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and practice*, 49–169. Kluwer.
- Ismael, H. A. (2015). The Role of Metacognitive Knowledge in Enhancing Learners Autonomy. *In International Journal of Language and Linguistics*(2) 4. https://ijllnet.com/journals/Vol_2_No_4_October_2015/12.pdf
- Karlen, Y., Hirt, C., Jud, J., Rosenthal, A. y Eberli, T. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers' competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education* 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>.
- Kobayashi, A. (2018). Investigating the effects of metacognitive instruction in listening for EFL learners. *The Journal of Asia TEFL*, 15(2). 310-328 DOI:0.18823/asiatefl.2018.15.2.1.310
- Kobayashi, A. (2020). Relativized Agree and agreement asymmetries in Standard Arabic. *Studies in Language and Culture* 47(48). 13–43. <https://ir.lib.shimane-u.ac.jp/49626>
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions. Psychological Science*, 9, 178-181, <https://doi.org/10.1111/%2F1467-8721.00088>
- Lam, W. (2010). Metacognitive Strategy Teaching in the ESL Oral Classroom: Ripple Effect on Non-Target Strategy Use. *Australian Review of Applied Linguistics* 33(1) DOI: 10.2104/aral1002
- Lawson, M.J., Vosniadou, S., Van Deur, P. Wyra, M. y Jeffries, D. (2019). Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educ Psychol Rev*, 31, 223–251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>

- Lee, I. y Mak, P. (2018). Metacognition and Metacognitive Instruction in Second Language Writing Classrooms. *TESOL Quarterly* 52(6), DOI: 10.1002/tesq.436
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Términos en la Letra Calidad: Competencia. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-96329.html>
- Mohammadian, A., Khoshsima H. y Dehghani, N. (2016). The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on Iranian Intermediate EFL Learners' Metacognitive Awareness in Listening. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 3(6):305-318
- Moktan, Y., y Khongput, S. (2023). Metacognition in Teaching of English Language Teachers in Bhutanese Secondary Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(5). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6045>
- Negretti, R. y Kuteeva, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 95-110, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>
- Nemat, A. y Rajaei, M. (2016). The Effect of Metacognitive and Cognitive Writing Strategies on Iranian Elementary Learners' Writing Achievement. *International Journal of Learning and Development* 6(3), DOI: 10.5296/ijld.v6i3.9935
- O'Hara, S., Pritchard, R., y Pitta, D. (2019). Teaching with and for Metacognition in Disciplinary Discussions. *IntechOpen*. doi:10.5772/intechopen.86665
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1976). Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos. En Actas de la Conferencia General (Volumen 1, Resoluciones, Anexo I, 10-11). UNESCO.
- Ozturk, N. (2016). An analysis of pre-service elementary teachers' understanding of metacognition and pedagogies of metacognition. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(1), 47-68.
- Ozturk, N. (2020). An Analysis of Teachers' Metacognition and Personality. *Psychology and Education*. 57(1), 40-44 <https://www.researchgate.net/publication/342252265>
- Pájaro Manjarrés, M. (2020). La práctica pedagógica metacognitiva como categoría emergente en un mundo permeado por la complejidad. *Panorama*, 14(1 (26), 134-146. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1484>
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and Theory of Mind*. Cambridge Scholars Publishing.

- Pérez, G. y González, L. (2020). Una posible definición de metacognición para la enseñanza de las ciencias. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 25(1), 384-404. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25nlp384>
- Perrenoud, Ph. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *GRAO/ Colofón* (3ª ed.).
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Rahimirad, M. (2014). The Impact of Metacognitive Strategy Instruction on the Listening Performance of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 1485 – 1491. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.569
- Rashtchi, M. y Khani, P. (2010). Improving EFL Learners' Oral Proficiency Through Metacognitive Strategy Instruction. *JELS*, 1(4), 137-156. https://journals.iau.ir/article_510809_bb2b97c39belace9f08c85a0adb0a37.pdf
- Saldarriaga, O. y Urbano, R. (2023). Práctica docente centrada en el desarrollo de habilidades Metacognitivas. *Alpha Centauri*, 4(2), 29-36. <https://doi.org/10.47422/ac.v4i2.146>
- Sanabria, M., Saavedra, J., y Smida, A. (2014). La construcción de sentido de los investigadores en gestión en Colombia acerca de su campo de conocimiento. *Innovar*, 4(54), 7-25 <https://www.redalyc.org/pdf/818/81832222002.pdf>
- Schofield, L. (2012). Why didn't I think of that? Teachers' influence on students' metacognitive knowledge of how to help students acquire metacognitive abilities. *Kairaranga*, 13(1), 56-62.
- Schraw, G., Crippen, J., Hartley, K. (2006). Promoting Self-regulation in science Education: Metacognition as part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. 36, 111-139. DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8
- Schraw, G., y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review* (7), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sun, Q. y Zhang, L. (2022). Understanding learners' metacognitive experiences in learning to write in English as a foreign language: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology* (13). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.986301>
- Tagle, T., Schuster, C., Rojas, V., Campos, M., Ubilla, L., Flores, L. y Briesmaster, M. (2020). Enseñar y aprender a leer en inglés: creencias de futuros docentes de lengua extranjera chilenos. *Revista Folios*, (52), 187-204. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

- Tejada Fernández, J., y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(2), 1–16.
<https://doi.org/10.35362/rie3722719>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. En S. Tobón y A. Jaik (coord.,), 3-31.
- Valle Valladares, J. (2022). La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras: inglés y francés. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 77(771), 105–122.
<https://doi.org/10.51378/eca.v77i771.7744>
- Vargas-Chacón, S., Berru-Vargas, L., Verde-Cena, A. y Zacarías-Nomura, C. (2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés. *Polo del Conocimiento*, 58(6), 154-176 DOI: 10.23857/pc.v6i8
- Velásquez Jaramillo, M. (2020). Developing Aural and Oral Skills of Beginner Learners of English as a Foreign Language Through Explicit Metacognitive Strategies Training. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 120-141. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.7>
- Zepeda, S. J. (2019). *Professional Development: What Works* (3a ed.). Eye on Education
- Zhang Y. y Dong L. (2022). A study of the impacts of motivational regulation and self-regulated second-language writing strategies on college students' proximal and distal writing enjoyment and anxiety. *Frontiers in Psychology*, 13 DOI=10.3389/fpsyg.2022.938346
- Zhang, L. (2010). A Dynamic Metacognitive Systems Account of Chinese University Students' Knowledge About EFL Reading. *TESOL Quarterly* 44(2), 320-353 DOI: 10.2307/27896727
- Zohar, A. y Ben-Ari, G. (2022). Teachers' knowledge and professional development for metacognitive instruction in the context of higher order thinking. *Metacognition Learning* 17, 855–895.
<https://doi.org/10.1007/s11409-022-09310-1>

SECCIÓN III.

LENGUAJE, SOCIEDAD Y HUMANIDADES APLICADAS

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

AMPARO CANO ESTEBAN

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

FLORENCIA PICASSO

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

LETICIA FLOREZ-ESTRADA CHASSONNAUD

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación que se presenta a continuación se implementó en la asignatura *Sociedad, Familia y Educación* en el curso académico 2023/2024 por primera vez. Esta es una asignatura obligatoria del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), universidad online cuya metodología se basa en un sistema de enseñanza a distancia que promueve la evaluación continua y el “aprender-haciendo” en un entorno de cercanía y accesibilidad mediante las tecnologías de la información y la comunicación (Universidad a Distancia de Madrid [UDIMA], s.f.).

Esta asignatura tiene como objetivo proporcionar al alumnado una comprensión profunda y crítica de la realidad socioeducativa desde una perspectiva sociológica, fundamentándose en los aportes de la Sociología de la Educación. La educación, en tanto que institución social, desempeña un papel central en la transmisión de normas, valores culturales, conocimientos y competencias profesionales. En este proceso

confluyen diversos objetivos e intereses de carácter social, político y económico, lo que genera múltiples implicaciones y consecuencias en el ámbito social. Existen distintas perspectivas sobre la función y los contenidos de la educación: algunas destacan su papel en la reproducción de desigualdades y en la legitimación del orden social vigente, mientras que otras subrayan su capacidad para favorecer la movilidad social ascendente a través de mecanismos meritocráticos y de cualificación (UDIMA, s.f.). En este contexto, el diseño y la organización de los sistemas educativos constituyen un espacio recurrente de debate y conflicto. Se trata, por tanto, de una asignatura clave para fomentar en el alumnado el desarrollo de una conciencia crítica sobre los procesos educativos y su dimensión social.

Esta reflexión resulta especialmente relevante, dado que quienes la cursan están llamados a convertirse en el profesorado del mañana, con la responsabilidad de interpretar, cuestionar y transformar la realidad educativa desde una perspectiva crítica, comprometida y fundamentada. Al tratarse de una asignatura, a priori meramente teórica, se vio la necesidad de conectar la teoría sociológica con la práctica cotidiana en las aulas. El objetivo es que el alumnado pueda aplicar de forma efectiva los marcos conceptuales trabajados, dotándolos así de herramientas analíticas y prácticas para afrontar y resolver las problemáticas que habitualmente emergen en los contextos escolares.

La asignatura aborda temas relevantes para la educación, como la socialización y el género, las desigualdades de clase, la diversidad cultural en el ámbito educativo, la familia, la labor docente o la revolución social de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, desde una perspectiva sociológica. La imparte un equipo docente interdisciplinar coordinado por varias doctoras en Sociología, a lo que se suman profesionales de diversas disciplinas afines como los Estudios Interdisciplinarios de Género, las Ciencias Sociales y Jurídicas, la Lingüística Aplicada y las Ciencias de la Educación. Cada miembro aborda diferentes unidades didácticas relacionadas con su área de conocimiento, complementando el manual de la asignatura (Urraco, 2023), en cuyo escrito participó parte del equipo docente, con otros textos de interés sobre los temas objeto de estudio y apoyándose

en el resto del equipo para ampliar los conocimientos sobre la materia desde diferentes perspectivas, con el fin de ofrecer al alumnado una comprensión profunda, crítica y articulada de la realidad educativa. Esta estructura docente permite al alumnado aproximarse a los contenidos desde múltiples enfoques, fomentando una comprensión más rica y compleja de los fenómenos sociales que atraviesan la educación. El enfoque colaborativo y multidisciplinar no solo enriquece el aprendizaje, sino que también promueve el desarrollo de habilidades y competencias fundamentales para el futuro desempeño profesional en contextos educativos diversos y cambiantes.

En este contexto se desarrolla el proyecto de innovación docente implementado desde el curso académico 2023/2024. El presente trabajo expone la metodología y las herramientas empleadas en la experiencia piloto desde su comienzo, así como su evolución y mejoras a partir de los resultados obtenidos y de la retroalimentación del alumnado y del propio equipo docente.

2. OBJETIVOS

La experiencia se diseñó con el objetivo de innovar en la práctica educativa mediante la incorporación de estrategias activas de enseñanza-aprendizaje, capaces de fomentar un rol más participativo, autónomo y crítico por parte del estudiantado. Se prioriza la creación de un entorno dinámico en el que el conocimiento no se entendiera como algo estático o unidireccional, sino como un proceso de construcción colectiva, en el que el alumnado pudiera asumir un papel protagonista a través de la resolución de desafíos vinculados a situaciones reales o simuladas del contexto educativo. Para ello, se hizo un uso intencionado y reflexivo de recursos digitales y colaborativos, con el fin de desarrollar competencias transversales como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y el trabajo en equipo.

A lo largo del proceso, se implementaron distintos instrumentos de evaluación, así como mecanismos de seguimiento continuado, que permitieron valorar el desarrollo de la experiencia en sus distintas fases. Estos instrumentos facilitaron la identificación de fortalezas, áreas de mejora

y aspectos susceptibles de ajuste o reformulación, al tiempo que ofrecieron indicios sobre su viabilidad y posibilidad de adaptación a otros contextos formativos, tanto en modalidad virtual como híbrida o presencial.

En coherencia con estos objetivos, el diseño metodológico de la experiencia se articuló en torno a una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje activo. Se optó por una planificación flexible y adaptable, que integrara tanto actividades individuales como colaborativas, apoyadas en entornos virtuales interactivos. La selección de estrategias metodológicas respondió a la necesidad de conectar los contenidos teóricos de la Sociología de la Educación con su aplicación práctica en contextos reales o simulados, favoreciendo así una comprensión más profunda y significativa por parte del alumnado. A continuación, se detallan los elementos clave de dicha metodología y su implementación en las distintas etapas del proyecto.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica del presente proyecto de innovación se basa en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), una estrategia que promueve el desarrollo de competencias en el alumnado a través del abordaje de situaciones reales o simuladas que presentan un cierto grado de complejidad y relevancia (denominadas “desafíos”). Estas situaciones se plantean de manera abierta, sin una estructura cerrada ni una única solución posible, lo que implica que su resolución depende tanto de la información disponible en cada momento como de la forma en que esta es interpretada (Lejárraga García et al., 2023). Este enfoque supone una transformación profunda del papel tradicional tanto del profesorado como del estudiantado. En lugar de adoptar una función centrada en la transmisión de contenidos, el profesorado se convierte en guía y facilitador del proceso de aprendizaje, superando así la lógica de la educación bancaria descrita por Freire (1970). Al mismo tiempo, el estudiantado asume un rol activo y comprometido, enfrentándose a desafíos que requieren pensamiento crítico, investigación autónoma, trabajo colaborativo y toma de decisiones fundamentadas.

En consonancia con este enfoque, se diseñaron diferentes situaciones de aprendizaje (“desafíos”), elaboradas a partir de las competencias específicas y los resultados de aprendizaje establecidos en el plan de estudios de la asignatura. Cada uno de estos desafíos se vinculó a una unidad temática concreta, lo que permitió dotarlos de un marco teórico que contextualiza y fundamenta las problemáticas abordadas. En su diseño, se optó por incorporar elementos de la técnica del *storytelling* como recurso pedagógico. Por este motivo, cada desafío giraba en torno a un personaje ficticio, Sara, cuyas características —mujer joven, docente principiante y con vocación educativa, entre otras— reflejan perfiles comunes entre el estudiantado de la asignatura. La inclusión de este personaje tenía como propósito favorecer la identificación del alumnado con las situaciones planteadas, así como con los dilemas éticos, personales y profesionales a los que el personaje debía hacer frente en su experiencia cotidiana. Asimismo, para enriquecer la presentación de los desafíos y facilitar su acceso, se optó por un formato audiovisual de vídeos breves (de entre 2 y 4 minutos), haciendo más dinámica e inmersiva la experiencia de aprendizaje (Bonilla et al., 2024).

FIGURA 1. *Fotograma del vídeo sobre el desafío de Introducción a la Sociología de la Educación*



Fuente: Aula Virtual del primer semestre de la asignatura (2024)

Cada miembro del equipo docente diseñó y coordinó un desafío específico, estrechamente vinculado con su campo de especialización, lo que garantiza un tratamiento riguroso y contextualizado de las temáticas

abordadas. No obstante, el desarrollo de cada desafío no fue un proceso individual y aislado, sino que se enriqueció gracias a la revisión y aportaciones del resto del equipo. Desde las distintas disciplinas —sociología, pedagogía, comunicación, psicopedagogía, lingüística, entre otras— se complementan los contenidos, se ajusta el enfoque y se proponen recursos que amplían las perspectivas de análisis. Esta colaboración interdisciplinar fortaleció la coherencia del conjunto de desafíos y garantiza una propuesta formativa más completa, diversa y articulada.

El trabajo colaborativo fue, y sigue siendo, una constante a lo largo de toda la experiencia. Esta dinámica de trabajo en red facilitó la integración de conocimientos y metodologías, promoviendo un ambiente de cooperación profesional que se trasladó también al alumnado, como parte del modelo de aprendizaje colaborativo que se pretendía fomentar.

Dado que se trata de una metodología que exige una constante revisión y adaptación, tanto de los contenidos como de los desafíos propuestos, el proyecto se concibe como una experiencia en permanente construcción. Esta naturaleza dinámica permite no solo atender a las transformaciones del contexto educativo y a la evolución de las necesidades del alumnado, sino también incorporar de forma continua aprendizajes derivados de la propia implementación. En este sentido, el equipo docente mantiene una actitud reflexiva y abierta al cambio, lo que ha facilitado la introducción progresiva de ajustes y mejoras en sucesivas ediciones del curso.

Esta lógica de mejora continua se inscribe en una estrategia más amplia impulsada desde el propio Máster, orientada a personalizar el aprendizaje y a responder de forma más ajustada a las necesidades y características del estudiantado. En este marco, una de las decisiones recientes más significativas ha sido la reorganización de las aulas virtuales por especialidades, de modo que el alumnado de cada grupo comparta una misma orientación profesional. Las diferentes especialidades dentro del título son 1) Biología y Geología; 2) Tecnología e Informática; 3) Economía y ADE; 4) Lengua y Literatura; 5) Matemáticas; 6) Geografía e Historia; 7) Lengua Extranjera (Inglés); 8) Educación Física; y 9) Formación y Orientación Laboral (FOL). Si bien en ediciones anteriores la diversidad de perfiles en un mismo grupo enriquecía el diálogo y ofrecía una perspectiva más amplia en las actividades colaborativas, se ha

observado que el agrupamiento por especialidades permite afinar las reflexiones del alumnado en torno a los desafíos planteados, al situarlos dentro del marco disciplinar que les será propio como docentes.

En el caso particular de esta experiencia de innovación docente, la medida de organizar las aulas por especialidades ha permitido reforzar la pertinencia y relevancia de los desafíos planteados al facilitar una conexión más directa con los contextos profesionales concretos en los que el alumnado desarrollará su futura labor docente. Esta reorganización ha favorecido una mayor identificación del estudiantado con las situaciones propuestas, así como una reflexión más afinada y contextualizada dentro de su campo disciplinar específico. En consecuencia, el proyecto ha ganado en profundidad y aplicabilidad, fortaleciendo su capacidad para generar aprendizajes significativos. Esta mejora representa un paso más en la evolución del propio proyecto, que se mantiene en constante revisión para seguir respondiendo con rigor y creatividad a las demandas de la formación inicial del profesorado.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de esta metodología evidencian su especial pertinencia en el contexto de la formación inicial del profesorado. En particular, se destaca su capacidad para promover una reflexión crítica por parte del alumnado en torno a la complejidad inherente tanto a la dinámica del aula como a la organización y funcionamiento de los centros educativos.

En relación a los aspectos vinculados con el “monitoreo pedagógico”, que se considera clave para asociar la reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrera et al., 2016; Cano y Castro, 2016) se han podido vislumbrar los aprendizajes que atañen a la resolución de los desafíos, que incluyen la mirada sociológica en relación con la aplicación de las competencias específicas y contenidos de las unidades temáticas de la asignatura, fundamentales para afrontar las situaciones de aula que enfrentarán como docentes en el futuro.

La experiencia desarrollada en entornos virtuales ha demostrado que esta metodología no solo es aplicable en contextos de enseñanza en

línea, sino que también puede ser implementada de manera efectiva en modalidades presenciales, contribuyendo significativamente al desarrollo de la autonomía y la flexibilidad en el aprendizaje del estudiantado.

A esto se suma la valoración positiva manifestada por el alumnado a partir de la aplicación de un cuestionario destinado a medir la percepción y grado de satisfacción del estudiantado con la metodología didáctica desarrollada a lo largo de la experiencia. Entre los comentarios recogidos, se destaca el reconocimiento al carácter práctico y dinámico de la asignatura, percibido como especialmente útil para su futura labor docente. El estudiantado valoró el enfoque teórico-práctico como una oportunidad para desarrollar competencias clave, mejorar su capacidad analítica y adquirir herramientas aplicables a contextos educativos reales. Asimismo, expresaron una alta satisfacción con la forma en que se integraron los contenidos, resaltando que el aprendizaje resultó significativo, motivador y enriquecedor tanto a nivel académico como personal. En particular, muchas de las valoraciones pusieron de relieve cómo los desafíos propuestos les permitieron conectar los conceptos sociológicos con situaciones concretas que podrían enfrentar en el aula, facilitando una comprensión más profunda de la realidad educativa desde una perspectiva crítica e interdisciplinar. También se mencionó de forma reiterada el impacto positivo de la metodología sobre su motivación y compromiso con la asignatura, al promover un entorno de aprendizaje más cercano, flexible y participativo, en el que se sintieron escuchados y acompañados. Estas opiniones refuerzan la percepción de que la metodología implementada no solo facilitó la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de una actitud crítica participativa frente a los desafíos del ejercicio docente. En definitiva, el testimonio del propio alumnado constituye un indicador cualitativo de gran valor, que aporta evidencias sobre el potencial transformador de esta propuesta de innovación educativa en la formación inicial del profesorado.

Además, se han identificado mejoras sustantivas en diversos indicadores académicos, tales como el incremento en las tasas de presentación a los exámenes, un mayor porcentaje de aprobados y una mejora general en los niveles de satisfacción del alumnado, en comparación con convocatorias previas en las que no se había empleado dicha metodología.

El análisis detallado de los resultados obtenidos no solo permite valorar el impacto pedagógico y formativo de la iniciativa en términos cuantitativos y cualitativos, sino también trazar líneas de acción futura orientadas a su consolidación, ampliación y enriquecimiento. En este marco, se buscó de manera prioritaria generar un espacio de reflexión crítica y aprendizaje activo, en el que el estudiantado pudiera implicarse de forma significativa a partir de las prácticas propuestas en cada situación de aprendizaje, confrontando sus saberes previos con nuevas perspectivas. Todo ello contribuyó a mejorar su experiencia formativa en un entorno completamente virtual, promoviendo un aprendizaje más significativo, contextualizado y conectado con los retos actuales de la educación.

5. CONCLUSIONES

La aplicación de esta metodología en el contexto de la formación inicial del profesorado se justifica ampliamente, ya que resulta especialmente eficaz para estimular la reflexión crítica sobre la compleja realidad de las aulas y de los centros educativos, un aspecto esencial en la construcción de una práctica docente consciente, ética y transformadora. A través del abordaje de situaciones problemáticas reales o simuladas, el futuro profesorado tiene la oportunidad de analizar con profundidad los múltiples factores —sociales, culturales, políticos e institucionales— que inciden en los procesos educativos, así como de cuestionar supuestos previos y desarrollar una mirada más amplia y contextualizada de su futuro rol profesional.

En esta línea resulta especialmente iluminadora la perspectiva de Bourdieu et al. (1976) sobre la importancia de procurar procesos de ruptura y vigilancia epistemológica propios del oficio sociológico. Estos procesos promueven un alejamiento de las nociones comunes y procuran ampliar el abordaje desde la problematización de los conceptos, lo que favorece la reflexividad, así como una experimentación crítica y una rigurosidad metodológica.

En esta línea, el ABP se revela como una metodología especialmente adecuada para fomentar competencias clave en el ejercicio docente, como la flexibilidad y la capacidad de adaptación ante situaciones

imprevistas y cambiantes (Carr, 2005), que hace referencia a la capacidad del docente de adaptarse a nuevas situaciones, contextos y necesidades del estudiantado, en lugar de seguir un enfoque rígido, se ajusta a las características del grupo, lo que implica una actitud abierta. También se trabaja el tacto pedagógico (Van Manen, 1998), referido a la habilidad del/la educador/a para manejar situaciones delicadas en el aula con juicio y sensibilidad. Se trata de un “sentir” pedagógico, no siendo algo que se pueda enseñar directamente, sino que se cultiva a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica: el “nosotros” como profesorado, frente al “ello” como alumnado (y también futuro profesorado). Además, esta metodología promueve el desarrollo de una conciencia crítica que permite al profesorado en formación interrogarse sobre las estructuras de poder, las dinámicas de exclusión y las desigualdades sociales que atraviesan la escuela y su entorno (Freire, 1970). La educación no es un proceso neutral, sino que es un acto político, social y cultural. La educación debe estar enraizada en el análisis crítico de la realidad que rodea al alumnado y al profesorado, para lo cual resulta imperante fomentar la conciencia crítica en el estudiantado.

Asimismo, teniendo en cuenta su diseño y orientación, esta metodología resulta especialmente pertinente para su aplicación en entornos universitarios y en modalidad online. Su estructura basada en desafíos abiertos y contextualizados favorece la autonomía del alumnado, así como una gestión flexible del tiempo y del ritmo de estudio. De este modo, se adapta a las características y necesidades de una comunidad estudiantil diversa, promoviendo un aprendizaje activo, autorregulado y con un alto nivel de implicación personal. En definitiva, el enfoque metodológico adoptado no solo responde a los objetivos de la asignatura, sino que contribuye de manera significativa a la formación integral del futuro profesorado.

La aplicación de esta metodología en un entorno online ha demostrado ser especialmente eficaz, ya que se adapta con facilidad a las características propias de la formación virtual y responde a las demandas de un alumnado diverso en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje y contextos personales y profesionales. Al estructurarse en torno a desafíos abiertos, que requieren investigación, análisis crítico y toma de

decisiones fundamentadas, esta metodología fomenta de manera natural la autonomía del estudiantado, promoviendo su implicación activa en el proceso de construcción del conocimiento. Además, la flexibilidad inherente al formato online permite una mayor personalización del aprendizaje, facilitando la conciliación con otras responsabilidades académicas, laborales o familiares.

No obstante, su potencial no se limita al entorno virtual. Esta metodología es igualmente viable y pertinente en contextos de enseñanza presencial, donde puede integrarse en dinámicas de aula participativas y colaborativas que impulsen el diálogo, el trabajo en equipo y la resolución conjunta de problemas. En ambas modalidades, su implementación favorece el desarrollo de competencias transversales clave, como la capacidad de autoorganización, la responsabilidad individual, la colaboración y la toma de decisiones informadas. Por tanto, su versatilidad la convierte en una herramienta pedagógica valiosa para responder a los desafíos actuales de la educación superior, independientemente del formato en el que se imparta la enseñanza.

Para finalizar, cabe señalar que si bien esta experiencia piloto ha supuesto la puesta en práctica innovadora de la enseñanza y el aprendizaje de la Sociología que sigue vigente en la actualidad, también se ha visto confrontada a diversas dificultades. Entre ellas, la ansiedad de una pequeña parte del alumnado, más acostumbrado a desarrollar asignaturas de corte memorístico en lugar de trabajar la reflexión crítica. También la puesta en marcha por parte del equipo docente, que tuvo que coordinarse y trabajar conjuntamente de manera intensa, ya que se tornaba necesario revalorizar la práctica docente en tanto que promoviera un aprendizaje activo, problematizador y desafiante en términos de reflexión e innovación permanente.

Para ello, es clave poder continuar reflexionando en tanto retos futuros sobre el diseño de los desafíos en tanto prácticas formativas que permiten “la problematización” de ciertas temáticas concretas: la noción de realidad social donde se circunscribe el sistema educativo, el cual se busca conocer e intervenir, la posibilidad de visibilizar la experiencia del estudiantado, sus inquietudes e intereses pedagógicos en tanto futuros docentes, el vínculo y lugar de la teoría sociológica-tanto en su

forma de asignatura como los desarrollos teóricos más o menos tradicionales y su articulación con las prácticas-, las posibilidades y límites de la interdisciplinariedad en el ensayo de “experiencias pedagógicas” (Picasso y Correa, 2015).

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Gracias a la UDIMA, que es una universidad 100% online que apuesta por las innovaciones didácticas y las metodologías participativas, se ha podido desarrollar este proyecto a lo largo de los últimos semestres con resultados muy favorables, tal y como señalábamos anteriormente. En este sentido, desde la propia universidad, se promueve el compartir las experiencias docentes llevadas a cabo para que el resto del profesorado pueda conocerlas y, si es posible, aplicarlas también a sus aulas. Prueba de ello fue el IV Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento Experiencias Innovadoras para el Aprendizaje: Construyendo el Conocimiento del Futuro (2024); donde se tuvo la oportunidad de explicar el presente proyecto al resto del claustro, generando especial interés la propuesta desarrollada.

Al estar inserto dicho proyecto en una asignatura perteneciente al Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se valoró con la coordinación del título modificar la metodología llevada a cabo hasta el momento para mejorar los resultados obtenidos hasta la fecha. Siguiendo la línea de la universidad, la propuesta fue recibida con interés por parte de la coordinación, que puso a nuestra disposición todas las facilidades posibles para poder implementarla y llevarla a cabo.

Se contó con un equipo docente comprometido desde el inicio de la experiencia piloto, que permitió diseñar con creatividad y capacidad crítica el proceso de innovación y así poder afrontar las dificultades y ansiedades propias del proceso inicial de instalación y puesta en marcha de las transformaciones. Aunque los comienzos fueron difíciles, ya que la metodología de la asignatura se modificaba sustancialmente desde sus cimientos, la persistencia, formación y trabajo en equipo fomentó el cambio de perspectiva, y ayudó en la implementación del proyecto.

Dicho equipo ha ido variando a lo largo del tiempo, ya que algunos de sus miembros iniciales han tenido que atender otras responsabilidades y se han incorporado nuevos perfiles. Sin embargo, las aportaciones realizadas durante su tiempo como parte del equipo docente siguen vigentes hoy en día, retomadas y renovadas por nuevos miembros que se han incorporado posteriormente, aportando para el proceso de mejora continua que permita dinamizar los desafíos y contextualizarlos a la realidad educativa cotidiana.

El profesorado de la asignatura se adscribe a alguno de los diferentes grupos de investigación existentes en la universidad, según los intereses particulares de cada persona. Entre estos grupos destacan el Grupo de Investigación para el Estudio de la Sociedad y la Política en un Mundo Global y el Grupo de Investigación Salud, Psicología y Educación para la Igualdad y Prevención del Suicidio (HOPES), a los que pertenecen gran parte del equipo docente. Las sinergias que surgen en estos equipos de trabajo de investigación y los conocimientos adquiridos a través de la participación en la redacción de textos académicos y proyectos de investigación, resultan una gran fuente de conocimiento para aplicar posteriormente en la asignatura de Sociedad, Familia y Educación, ampliando la teoría que se imparte y mejorando los desafíos que se proponen al alumnado.

Por último, es importante agradecer al colectivo de estudiantes que ha transitado por este proyecto de innovación a lo largo de los diferentes cuatrimestres. Sus aportes y visiones sobre el proyecto han ayudado, y siguen ayudando, a adaptarlo y mejorarlo. Sin sus aportes y visiones, el proyecto no hubiese sido posible de implementar y encarnarse en las prácticas sociológicas.

7. REFERENCIAS

- Bonilla Algovia, E., Brígido Mero, M., Cano Esteban, A., Florez-Estrada Chassonnaud, L., García Beltrán, E., Lucas Barcia, E. Picasso, F., Ramos Ramiro, M. & Roa González, J. (2024). *Prácticas innovadoras encarnadas en el aula: La experiencia de ABP en Sociedad, familia y educación*. Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).
- Bourdieu, P., Chamboredon, P., & Passeron, J.-C. (1976). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (2a ed). Siglo Veintiuno de España.
- Cabrera, M., Picasso, F., & Rojo, V. (2016). *Problematicando experiencias de enseñanza-aprendizaje en metodología de la investigación: Algunas pistas para reflexionar desde nuestras prácticas*.
- Cano, A., & Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313–337.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Lejárrega García, A., Lucas Barcia, E. y Nieto Ortiz, J. (2023). Metodologías para la innovación educativa. En N. Sánchez Sánchez (Coord.), *Aspectos esenciales para la docencia del siglo XXI: innovar e investigar*. Editorial Centro de Estudios Financieros.
- Picasso, F.; Correa, A. (2015) *Reflexiones y vivencias sobre la cooperación como valor para el trabajo interdisciplinario en educación*. En Memorias del XI Seminario Académico Internacional Procoas-AUGM de la AUGM, "Perspectivas y prospectivas de la economía social y solidaria: Repensando el Desarrollo", Montevideo, Uruguay.
- Universidad a Distancia de Madrid [UDIMA] (s.f.) <https://www.udima.es/>
- Urraco Solanilla, M. (2023). *Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación*. Catarata.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

ADOLESCENCIA Y DESIGUALDAD: CÓMO EL LENGUAJE MOLDEA EL DISCURSO SEXOAFECTIVO

KARINA ROJAS MALAGÓN
Universidad del Atlántico medio

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje no solo comunica, también organiza el pensamiento y estructura las relaciones sociales. En el caso de la adolescencia, etapa clave de construcción identitaria, el discurso sexoafectivo emerge como un espacio de alta densidad simbólica, en donde los adolescentes negocian sentidos, reproducen modelos sociales y tensionan los discursos hegemónicos. Desde una perspectiva sociosemántica, este trabajo se propone analizar cómo se producen y reproducen estructuras mentales que sustentan dicho discurso, comprendiendo al lenguaje como un sistema simbólico que vehicula ideología, experiencia y subjetividad (Van Dijk, 2016).

Este enfoque se ancla en la semántica interpretativa, que entiende el sentido como el resultado de operaciones cognitivas, sociales e ideológicas (Pottier, 1992), y se articula con la teoría variacionista del lenguaje de Raúl Ávila (2006), quien plantea que las variaciones lingüísticas no solo responden a factores geográficos o socioeconómicos, sino también a contextos culturales de significación, especialmente en comunidades juveniles.

La sociosemántica, tal como la desarrolla Maingueneau (2006), permite observar cómo las formaciones discursivas operan sobre categorías como el deseo, la norma, la afectividad o el género, configurando campos de sentido que orientan la interpretación y el comportamiento social. En este sentido, el discurso sexoafectivo en adolescentes puede ser analizado como una práctica discursiva atravesada por tensiones entre

lo socialmente permitido y lo íntimamente experimentado, un fenómeno observable tanto en las conversaciones cotidianas como en los relatos escolares, digitales y mediáticos.

Estudios recientes en semántica del lenguaje (Ducrot y Anscombe, 2021) y análisis crítico del discurso (Fairclough, 2018) subrayan la importancia de considerar las condiciones sociales de producción del significado, en especial cuando se trata de discursos cargados de contenido emocional, como ocurre en el ámbito sexoafectivo. Así, este trabajo busca contribuir a la comprensión del modo en que los adolescentes internalizan y reformulan discursos sobre el afecto, el cuerpo y la sexualidad, destacando el papel del lenguaje en la reproducción y posible transformación de las representaciones sociales dominantes.

La noción de variación léxica hace referencia a los cambios en el uso de palabras según factores contextuales como la clase social, el nivel educativo, el género, la edad o la situación comunicativa. Esta perspectiva, vinculada a la sociolingüística variacionista, permite analizar cómo diferentes grupos sociales acceden a repertorios lingüísticos diferenciados, y cómo esas diferencias influyen en sus formas de nombrar y simbolizar el mundo. Desde este enfoque, el léxico no solo refleja una realidad externa, sino que también construye subjetividad y posicionamiento social. Como han argumentado autores como William Labov (1972) y Raúl Ávila (2006), la variación lingüística tiene una dimensión ideológica que reproduce jerarquías simbólicas y legitima determinados modos de hablar por encima de otros.

Esta idea se sustenta en estudios clásicos como el de William Labov (1972), quien analizó la variación fonológica en los grandes almacenes de Nueva York (Saks, Macy's y S. Klein), demostrando que el uso de determinadas formas fonológicas se correlaciona con la clase social del establecimiento y del hablante. Labov evidenció cómo las personas ajustaban su pronunciación del fonema /r/ según el prestigio del entorno, revelando que el lenguaje no solo comunica, sino que posiciona socialmente.

Por su parte, Raúl Ávila (2006) documentó diferencias léxicas, fonológicas y sintácticas en el español hablado en México, mostrando cómo la variación lingüística se entrelaza con prácticas culturales, niveles

educativos y estructuras de poder. Su investigación reveló que los hablantes no acceden por igual a los registros lingüísticos disponibles, y que dicha brecha lingüística se manifiesta con claridad en las prácticas comunicativas de jóvenes según su contexto escolar y social.

Este análisis no se limita a observar las diferencias en el uso del lenguaje, sino que también tiene implicaciones más amplias sobre cómo la educación y las políticas sociales pueden intervenir para mitigar estas desigualdades. En un contexto donde la equidad social es cada vez más central en los debates políticos y académicos, comprender el papel del lenguaje en la reproducción de las desigualdades se convierte en un primer paso necesario para diseñar intervenciones que promuevan una mayor justicia social.

El lenguaje no solo comunica: organiza el pensamiento, estructura las relaciones sociales y vehicula ideologías que moldean la experiencia y la subjetividad (Van Dijk, 2016). En la adolescencia —etapa clave en la conformación identitaria y afectiva— el discurso sexoafectivo emerge como un espacio simbólicamente denso, donde los y las adolescentes negocian sentidos, reproducen modelos sociales y tensionan discursos hegemónicos sobre el deseo, el cuerpo y las emociones. Desde una perspectiva sociosemántica y crítica, esta investigación se propone analizar cómo se construyen y disputan sentidos sobre la adolescencia y la afectividad en el discurso escolar, reconociendo al lenguaje como un espacio de reproducción —y también de resistencia— frente a las representaciones sociales dominantes.

Este enfoque se apoya en la semántica interpretativa de Pottier (1992), que concibe el sentido como resultado de operaciones cognitivas, sociales e ideológicas, y se articula con la teoría variacionista del lenguaje de Ávila (2006), quien señala que las diferencias lingüísticas responden tanto a factores estructurales como a contextos culturales de significación, especialmente en comunidades juveniles. Asimismo, la propuesta metodológica se enmarca en los aportes del análisis crítico del discurso (Fairclough, 2018; Van Dijk, 2016), que permite indagar cómo las prácticas discursivas naturalizan jerarquías simbólicas y cómo ciertos grupos —en este caso, los adolescentes— son posicionados dentro de relaciones de poder a través del lenguaje.

Desde la teoría crítica, la adolescencia no es comprendida como una etapa natural o universal del desarrollo humano, sino como una categoría social e históricamente construida (Giroux, 2022). En este marco, autores como Henry A. Giroux, Angela Davis y Nancy Fraser han problematizado cómo el discurso sobre la adolescencia es utilizado para regular cuerpos, emociones y conductas, especialmente en contextos institucionales como la escuela. La adolescencia es así narrada desde la mirada adulta como un momento de “crisis”, “rebeldía” o “inmadurez”, lo que justifica estrategias de control, vigilancia y disciplinamiento. Lejos de ser una etapa de transición neutral, se convierte en un campo de disputa ideológica, donde se negocian formas de subjetividad, pertenencia y reconocimiento social (McLaren, 2021; Fraser, 2020).

En este contexto, la escuela opera como un espacio clave de producción discursiva. Como señala Althusser (1970), la institución escolar funciona como un aparato ideológico que reproduce los valores y normas del orden dominante. A través de los reglamentos, los manuales, los discursos docentes y las prácticas pedagógicas, se definen modos legítimos de ser adolescente, al tiempo que se excluyen o patologizan aquellas formas que no se ajustan a los ideales normativos. Esto se evidencia, por ejemplo, en el modo en que se aborda la educación sexual, donde la prevención del riesgo suele primar sobre la expresión del deseo, o en la forma en que se juzgan las emociones adolescentes como exageradas o inmaduras, invisibilizando su carácter situado y político. Desde el análisis del discurso, estas formas de enunciación no son neutras: configuran campos de sentido que estructuran la experiencia social (Maingueneau, 2006) y legitiman determinadas formas de hablar y de ser. Así, la variación lingüística —como han mostrado Labov (1972) y Ávila (2006)— no solo refleja diferencias sociales, sino que las produce y las jerarquiza. En el espacio escolar, el acceso desigual a los registros lingüísticos valorados institucionalmente reproduce brechas simbólicas que impactan directamente en la trayectoria educativa y en la construcción de la subjetividad adolescente.

No obstante, los y las adolescentes no son sujetos pasivos frente a estos discursos. En sus prácticas comunicativas cotidianas —en las aulas, en los pasillos, en las redes sociales— despliegan estrategias de

resignificación, ironía, creatividad y resistencia que permiten disputar los sentidos dominantes. Desde esta perspectiva, el discurso sexoafectivo se convierte en una práctica discursiva atravesada por tensiones entre lo socialmente permitido y lo íntimamente experimentado, donde los adolescentes reformulan narrativas sobre el afecto, el cuerpo y la identidad desde sus propias posiciones.

Este artículo se propone, entonces, analizar cómo los discursos institucionales y escolares configuran representaciones sobre la adolescencia, y cómo esas representaciones son reproducidas, cuestionadas o subvertidas en las prácticas discursivas de los y las jóvenes. Al articular la teoría crítica con el análisis del discurso y las prácticas escolares, se busca aportar a una comprensión más compleja y situada de la adolescencia, que reconozca su dimensión política, simbólica y afectiva, y que habilite la posibilidad de construir espacios educativos más justos, plurales y emancipadores

1.1. VARIABLE CLASE SOCIAL

La definición de la variable “estrato social” dentro de esta investigación hace referencia a un concepto amplio que tiene en cuenta las dimensiones de ocupación, clase, estatus y poder. Estas dimensiones son fundamentales para diferenciar entre los distintos grupos sociales, los cuales reflejan cómo las actividades ocupacionales, los ingresos económicos, el reconocimiento social y la capacidad de ejercer poder sobre otros forman un continuo de estratificación social (Giddens, 2006).

En cuanto a la ocupación, es importante aclarar que se refiere a las actividades que se llevan a cabo de manera habitual como principal fuente de ingresos económicos. Por su parte, la clase está relacionada con los ingresos, vistos como una forma de poder adquisitivo; mientras que el estatus alude al respeto y reconocimiento que recibe una persona en el ámbito social (Weber, 1946). Finalmente, la noción de poder se entiende como la capacidad de imponer la voluntad propia sobre la de los demás, incluso en contra de su resistencia (Weber, 1978).

Para sustentar lo anterior, es preciso acudir al concepto de Bourdieu (1984), quien sostiene que la clase social no debe entenderse como una

entidad objetiva o fija, sino como un espacio social basado en principios de diferenciación y relaciones entre individuos. Este espacio está estructurado por la distribución del capital económico, cultural, social y simbólico, que se manifiesta en estilos de vida y disposiciones. Además, las diferencias sociales y lingüísticas se manifiestan especialmente entre los extremos de la estructura social. Según Bernstein (1971), el lenguaje varía según los grupos sociales, reflejando esta distancia y reforzando los límites simbólicos entre ellos.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta la mirada que se pretende dar dentro de la investigación, el concepto de estrato social no está definido por divisiones rígidas que se suelen tomar como marcos de referencia. Más bien, se refiere a categorías que se ordenan en un continuo, donde los conflictos de clase pueden abordarse teóricamente, pero las prácticas y costumbres del grupo social continúan definiendo y protegiendo los límites de estos estratos (Bourdieu, 1984; Giddens, 2006).

2. OBJETIVOS

- -Comprender cómo las narrativas sexoafectivas reflejan tensiones entre lo socialmente normado y lo subjetivamente experimentado, así como evaluar el impacto del estrato social en la expresión y representación del deseo, el amor, el cuerpo y la educación sexual.
- -Identificar cómo, a través del léxico, se construyen representaciones sociales, prácticas discursivas y posicionamientos ideológicos en torno al afecto, el deseo y las relaciones.

3. METODOLOGÍA

El marco metodológico de esta investigación adopta un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, influenciado por la investigación feminista que subraya la necesidad de métodos que contrarresten la visión androcéntrica en las ciencias y fomentan la ruptura con los discursos tradicionales (Blázquez et al., 2012). Además, se integran estudios sociosemánticos de la variación léxica para analizar detalladamente las percepciones y

experiencias adolescentes sobre sexualidad y afectividad, utilizando específicamente el análisis de variación léxica para evaluar la manifestación de discursos socioafectivos (Rojas y Velásquez, 2005; Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH], 2015; Silva-Corvalán, 2001).

Los tipos de datos introducidos en el programa ATLAS.ti (2023) incluyeron transcripciones de respuestas a ejercicios narrativos. A través de este software se realizó un análisis detallado de los patrones de uso del lenguaje, identificando temas recurrentes, categorías y conexiones entre los conceptos empleados por los adolescentes. Específicamente, se analizaron los sustantivos y verbos para explorar cómo estos elementos lingüísticos contribuyen a la construcción de significado y cómo reflejan las identidades y relaciones sociales

3.1. MUESTRA

El estudio incorporó 149 estudiantes de tres centros educativos diferentes, seleccionados para representar una diversidad de contextos socioeconómicos y culturales. Esto permitió asegurar una comprensión amplia de los fenómenos estudiados, abarcando una gama amplia de variables demográficas y socioeconómicas.

- Grupo 1 (Instituto de Secundaria del Extrarradio): 56 estudiantes, divididos equitativamente entre chicas y chicos.
- Grupo 2 (Instituto Centro de Las Palmas de Gran Canaria): 37 estudiantes, con una distribución casi equitativa entre géneros.
- Grupo 3 (Institución Oficial Internacional): 56 estudiantes, con una distribución equilibrada de géneros.

3.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

- Fase I - prueba piloto: validación de los instrumentos de recolección de datos.
- Fase II - recolección de datos: aplicación de técnicas mixtas para obtener narrativas y respuestas.

- Fase III - análisis de datos: uso de ATLAS.ti para clasificar y analizar datos, identificando patrones y categorías emergentes.
- Fase IV - interpretación de resultados: integración de los resultados con teorías existentes para discutir implicaciones y conclusiones.

3.3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Se construyeron categorías a partir de los datos recogidos para reflejar las dimensiones clave del discurso sexoafectivo. Estas categorías se analizaron dentro de las teorías relevantes para vincular los hallazgos con discusiones más amplias sobre género, sexualidad y educación.

4. RESULTADOS

Se presentan los principales hallazgos del estudio en términos tanto cuantitativos como cualitativos. Se analizan patrones de uso lingüístico y categorizaciones semánticas de los discursos sexoafectivos de adolescentes según su estrato socioeconómico. Los resultados permiten observar cómo la clase social estructura no solo el acceso al lenguaje, sino también las formas en que los adolescentes construyen sentido en torno a sus experiencias sexuales y afectivas.

TABLA 1. *Principales hallazgos*

Indicador	Estrato bajo	Estrato medio	Estrato bajo
N.º Sustantivos	2282	2784	6589
N.º Verbos	556	215	1438
Lenguaje abstracto (frecuencia)	7	0	10
TTR	0,45	0.51	0,63

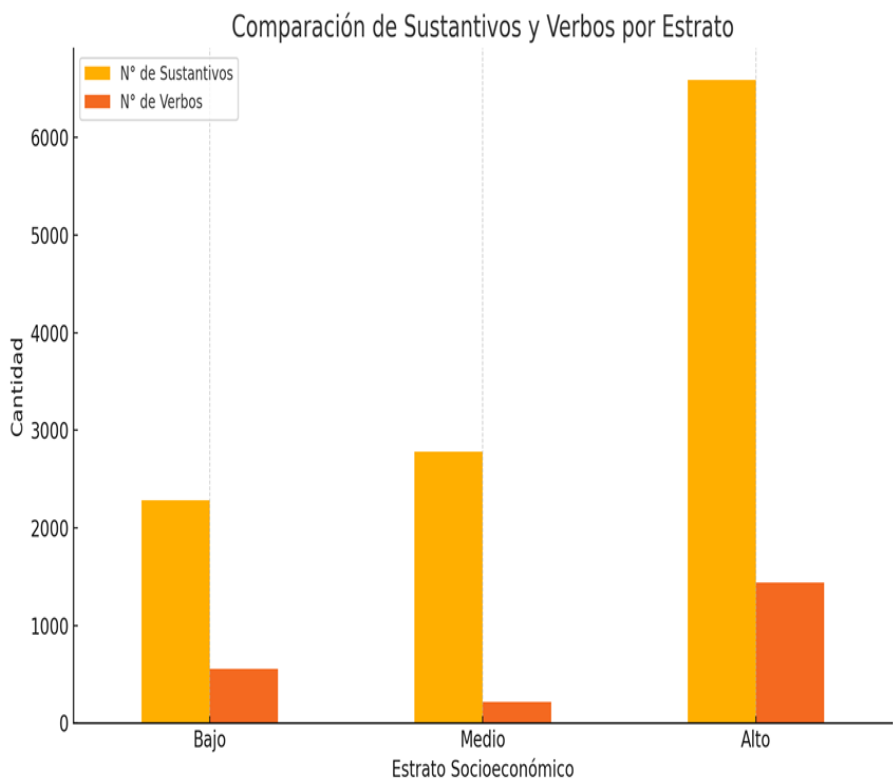
La matriz muestra una clara progresión discursiva conforme se asciende en el estrato socioeconómico. El estrato bajo privilegia campos semánticos centrados en el cuerpo y la violencia, con muy poca presencia de categorías afectivas o de seguridad. Esto sugiere un entorno simbólico

donde la sexualidad es vivida desde la inmediatez física y el riesgo, con escasa mediación afectiva. En contraste, el estrato alto invierte esa lógica: las categorías mejor representadas son las relacionadas con el afecto y el consentimiento, lo que indica una mayor posibilidad de nombrar lo emocional, reflexionar sobre los vínculos y ejercer autonomía simbólica sobre el deseo.

TABLA 2.*Cantidad de sustantivos y verbos por estrato socioeconómico*

Estrato	N.º sustantivos	N.º verbos
Bajo	2283	556
Medio	2784	215
Alto	6589	1428

GRÁFICO 1. *Comparación de sustantivos y verbos por estrato.*



El estrato medio aparece como un espacio intermedio en el que coexisten tendencias narrativas más físicas con intentos incipientes de reflexión y agencia afectiva. Esta tabla, por tanto, resume cómo el acceso desigual al capital cultural no solo afecta el volumen léxico, sino también la posibilidad de vivir y narrar una sexualidad emocionalmente compleja y éticamente consciente.

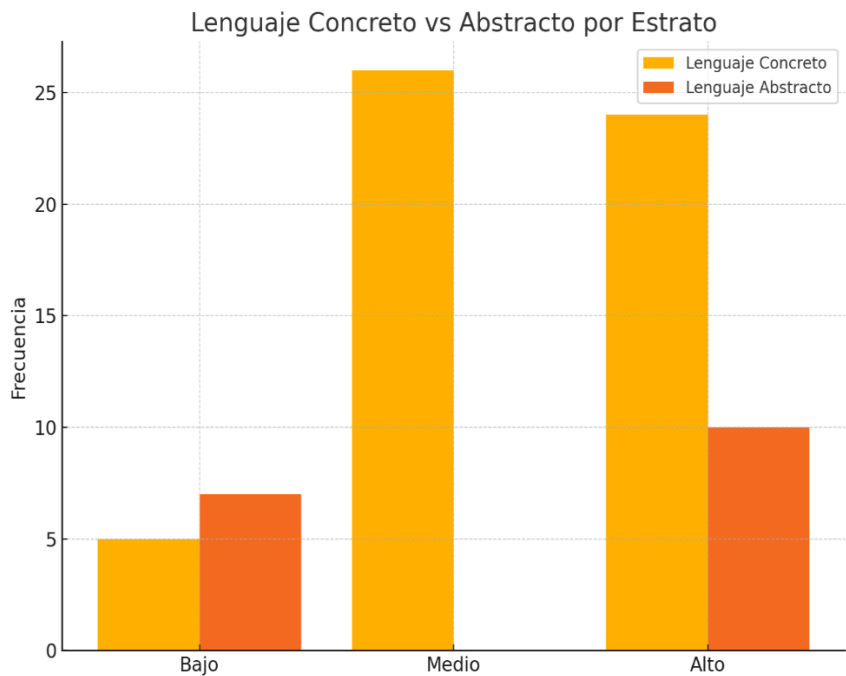
Este gráfico refleja el vínculo entre el capital cultural y la densidad léxica del discurso adolescente. El estrato alto muestra una clara ventaja en la cantidad de sustantivos y verbos utilizados, lo cual indica no solo mayor extensión discursiva, sino también una mayor capacidad de construir narrativas complejas sobre lo sexoafectivo. Este volumen léxico sugiere que los adolescentes de sectores más privilegiados tienen un acceso más amplio a formas de representación simbólica que les permiten integrar lo físico, lo emocional y lo reflexivo.

Por otro lado, el estrato bajo muestra un volumen más reducido y un uso verbal más limitado, lo que podría indicar un discurso más centrado en acciones físicas que en elaboraciones introspectivas. El estrato medio, con más sustantivos, pero menos verbos, se sitúa en un punto de transición. Esta diferencia cuantitativa es indicativa de una desigualdad simbólica que acompaña a la desigualdad estructural.

TABLA 3. *Frecuencia de lenguaje concreto y abstracto por estrato*

Estrato	Lenguaje concreto	Lenguaje abstracto
Bajo	5	7
Medio	26	0
Alto	24	10

GRÁFICO 2. *Comparación lenguaje concreto Vs lenguaje abstracto*



El gráfico refleja cómo el capital cultural se traduce en la capacidad de articular discursos afectivos y emocionales. El estrato alto muestra una integración significativa de lenguaje abstracto, asociado con conceptos como amor, respeto o deseo, lo cual evidencia un acceso más amplio a repertorios lingüísticos simbólicamente complejos. En contraste, el estrato bajo y medio se centran en un lenguaje predominantemente concreto, vinculado a lo físico y material. Especialmente en el estrato medio, se observa una ausencia total de abstracción afectiva, lo que puede sugerir una zona de transición discursiva donde lo emocional aún no se verbaliza. Este patrón confirma la hipótesis de que el lenguaje refleja las condiciones materiales y culturales, limitando o potenciando la posibilidad de narrar experiencias sexoafectivas de forma profunda, reflexiva y ética.

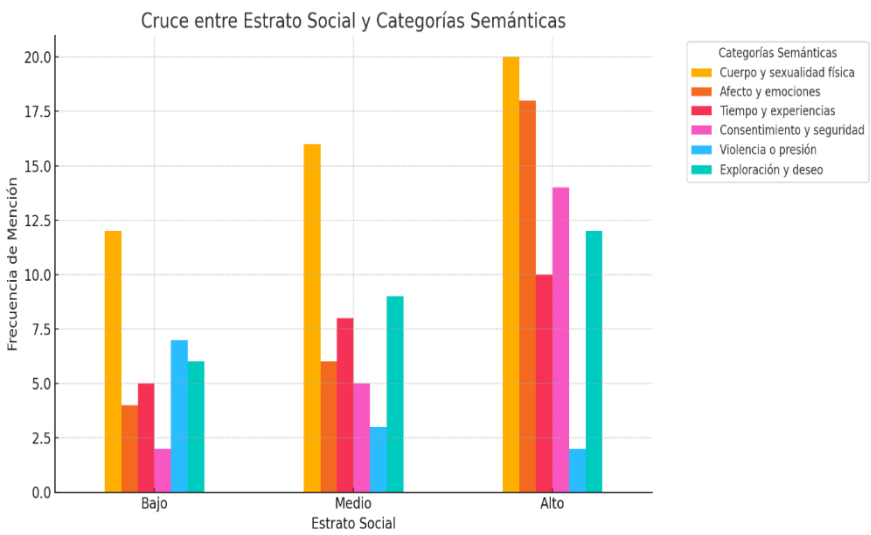
TABLA 4. *Matriz cualitativa-cuantitativa: frecuencia de categorías semánticas por estrato social*

Categoría semántica	Bajo	Medio	Alto
Cuerpo y sexualidad física	12	16	20
Afecto y emociones	4	6	18
Tiempo y experiencias	5	8	10
Consentimiento y seguridad	2	5	14
Violencia y presión	7	3	2
Exploración y deseo	6	9	12

Esta matriz permite visualizar cómo el capital cultural afecta el acceso a ciertos marcos de expresión. Por ejemplo, el estrato bajo tiende a concentrarse en categorías físicas o de riesgo, como 'cuerpo' o 'violencia', mientras que el estrato alto incorpora categorías éticas y afectivas como 'consentimiento' y 'emociones'. El estrato medio muestra una distribución intermedia, con énfasis en la exploración del deseo y experiencias temporales, pero con menor elaboración emocional. Esta diferencia semántica refuerza la tesis del estudio: la clase social influye no solo en lo que se vive, sino en cómo se puede narrar.

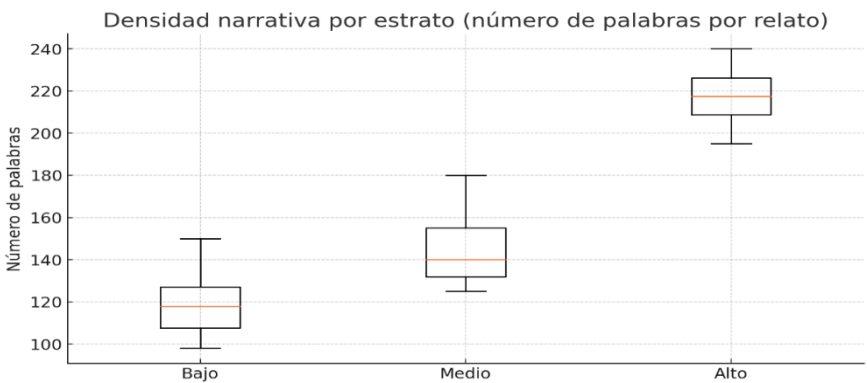
El gráfico pone en evidencia cómo los adolescentes de diferentes estratos privilegian ciertos campos semánticos en su discurso sexoafectivo. El estrato bajo presenta una mayor concentración en categorías como 'cuerpo y sexualidad física' y 'violencia o presión', lo cual refleja un lenguaje más centrado en lo tangible y en situaciones de vulnerabilidad. El estrato medio comienza a diversificarse, incorporando más referencias a 'exploración y deseo' y 'tiempo y experiencias', aunque aún con limitada expresión emocional.

GRÁFICO 3. *Cruce entre estrato social y categorías semánticas*



el estrato alto muestra una distribución más equilibrada, con un fuerte énfasis en categorías como 'afecto y emociones' y 'consentimiento y seguridad', lo que denota un mayor acceso a repertorios simbólicos que permiten una elaboración afectiva y ética del deseo. Este patrón confirma que el capital cultural no solo amplía el vocabulario, sino que estructura la manera de experimentar y relatar el vínculo sexoafectivo.

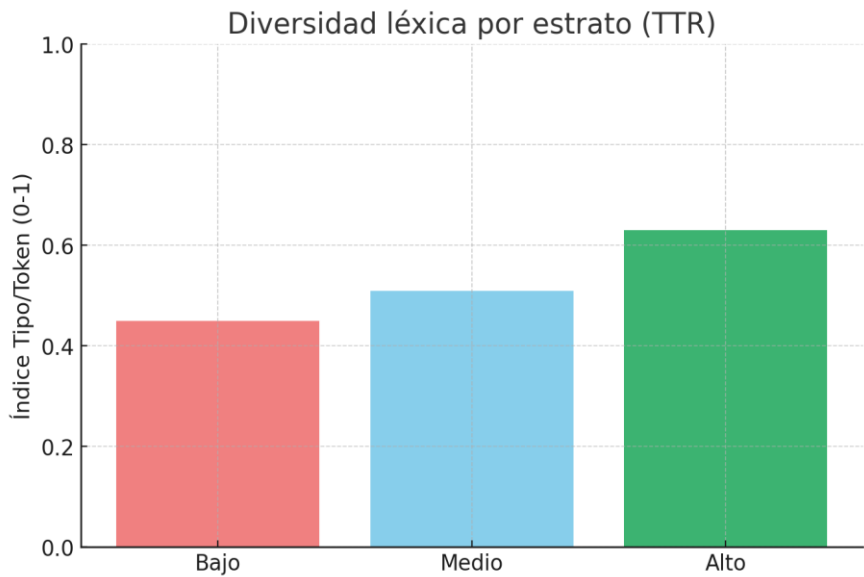
GRÁFICO 4. *Densidad narrativa por estrato (número de palabras por relato)*



Fuente: Elaboración propia

Este gráfico muestra la longitud media de los relatos por estrato. El estrato alto presenta narrativas más extensas y desarrolladas, lo que sugiere mayor capacidad expresiva y profundidad en la construcción discursiva. En contraste, el estrato bajo presenta relatos más breves, reflejando posibles limitaciones en el repertorio narrativo disponible.

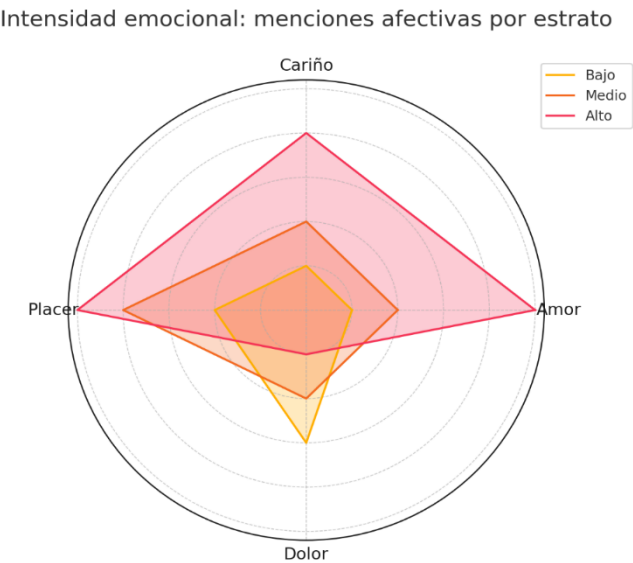
GRÁFICO 5. *Diversidad léxica por estrato (TTR)*



El índice tipo/token (TTR) compara la cantidad de palabras únicas con el total de palabras utilizadas. Un TTR más alto indica mayor riqueza léxica. El estrato alto alcanza un 0.63, lo que evidencia un vocabulario más diverso. El estrato bajo se queda en 0.45, lo que sugiere un uso más restringido del lenguaje. El estrato medio ocupa un punto intermedio con un 0.51, confirmando un patrón progresivo asociado al capital cultural.

Este gráfico tipo radar compara la frecuencia con que aparecen menciones emocionales específicas (amor, cariño, placer, dolor) en los discursos sexoafectivos según el estrato social.

GRÁFICO 6. *Intensidad emocional: Menciones afectivas por estrato*



Fuente: Elaboración propia

El estrato alto muestra una mayor diversidad emocional y mayor énfasis en afectos positivos como el amor y el placer, lo cual sugiere una construcción más reflexiva y ética de las relaciones. El estrato medio presenta un balance entre emociones positivas y negativas, lo que indica una etapa de exploración narrativa. El estrato bajo se destaca por una mayor presencia de términos vinculados al dolor, lo que podría reflejar experiencias afectivas más conflictivas, menos simbólicamente elaboradas o marcadas por relaciones desiguales. Esta distribución revela cómo el capital cultural incide también en la capacidad de nombrar emociones y experiencias subjetivas complejas. la frecuencia con que aparecen menciones emocionales específicas (amor, cariño, placer, dolor) en los discursos sexoafectivos según el estrato social. El estrato alto muestra una mayor diversidad emocional y mayor énfasis en afectos positivos como el amor y el placer. En contraste, el estrato bajo destaca por una mayor presencia de menciones relacionadas con el dolor, lo que puede indicar experiencias afectivas más conflictivas o menos elaboradas emocionalmente. El estrato medio se posiciona en una zona intermedia, con equilibrio entre emociones positivas y negativas.

4.1. RESULTADOS CUALITATIVOS

Estrato bajo

Predomina un uso muy directo, explícito y centrado en lo físico. El lenguaje gira en torno a la acción corporal: “me lo metió”, “gemidos”, “me la chupó” y a descripciones anatómicas sin carga emocional. La dimensión afectiva está poco desarrollada; lo afectivo se manifiesta más como necesidad o deseo físico que como vínculo emocional.

- **Capital cultural:** Refleja un acceso limitado a un repertorio léxico más abstracto o emocional. Se expresa lo que se vive corporalmente, pero hay dificultad para narrar lo que se siente subjetivamente Estrato medio
- **Discurso más narrativo y secuencial.** Se nota un deseo de experimentar y entender, pero con menor profundidad emocional. Aumenta la aparición de contextos relacionales (noviazgos, primeras veces con consentimiento), aunque aún con un fuerte peso en la corporalidad.
- **Capital cultural:** Lenguaje más variado que el estrato bajo, aunque todavía limitado en el plano afectivo-emocional. Hay intentos de verbalizar emociones, pero con un vocabulario reducido.

Estrato alto

Narrativas complejas, con capacidad para integrar lo físico, lo emocional y lo simbólico. Aparecen palabras como “amor”, “confianza”, “respeto”, “felicidad”.

- **Capital cultural:** Se nota un acceso amplio al lenguaje abstracto y emocional. Este grupo puede conceptualizar lo que otros apenas insinúan. También se refleja una autorreflexión crítica: los relatos incluyen dudas, miedos, consentimiento explícito y autoevaluación de la experiencia.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio pone en evidencia cómo el lenguaje configura la vivencia sexoafectiva de los adolescentes, revelando que el capital lingüístico no solo amplía la capacidad de expresión, sino que también condiciona la manera en que se experimentan y significan el deseo, el consentimiento y el vínculo emocional. Los y las adolescentes con mayor capital cultural no solo tienen más herramientas para hablar de sexualidad, sino que construyen discursos cualitativamente distintos: más introspectivos, afectivos y éticamente estructurados.

La desigualdad discursiva se revela como una forma de desigualdad simbólica y afectiva. En los relatos de estratos bajos predomina una visión corporalizada y concreta de la sexualidad, donde el cuerpo femenino es, en muchos casos, cosificado o instrumentalizado. En cambio, en los estratos altos, el cuerpo aparece vinculado al consentimiento, la afectividad y la reciprocidad. Allí, el deseo no es solo impulso, sino también reflexión y cuidado.

Los resultados cuantitativos refuerzan esta perspectiva: el estrato alto registra más de 6.500 sustantivos y 1.400 verbos, lo que evidencia una mayor densidad léxica y capacidad narrativa. En contraste, el estrato bajo apenas alcanza 2.282 sustantivos y 556 verbos. Esta brecha corrobora lo planteado por Bourdieu: el capital cultural se distribuye de manera desigual y condiciona las formas en que los sujetos pueden representar su mundo afectivo.

El análisis del lenguaje concreto y abstracto también refleja profundas desigualdades simbólicas. En los estratos bajos, el discurso se centra en lo corporal, lo genital y lo inmediato, mientras que en los altos emerge con fuerza un repertorio abstracto asociado al amor, el respeto, la confianza y la emoción. El estrato medio representa una zona intermedia, donde lo emocional comienza a expresarse, pero aún de manera incipiente.

Desde una perspectiva semántica, se identificaron seis grandes campos comunes:

- **Cuerpo y sexualidad física:** presente en todos los estratos, pero dominante en el bajo.

- **Afecto y emociones:** escasamente representado en el bajo; con mayor densidad en el alto.
- **Consentimiento y seguridad:** más frecuente en el estrato alto; su ausencia en los bajos sugiere vulnerabilidades.
- **Violencia o presión:** naturalizada en algunos relatos del estrato bajo, enmarcando relaciones desiguales.
- **Exploración y deseo:** aparece transversalmente, pero con mayor agencia narrativa en los estratos medio y alto.
- **Tiempo y experiencias:** la "primera vez" se relata como un hito, con sentidos distintos según el estrato.

Asimismo, el análisis cualitativo muestra que el género atraviesa todas las dimensiones discursivas: En el estrato bajo, la afectividad se construye desde el deseo masculino, con fuerte carga de dominación.

En el estrato alto, las narrativas femeninas presentan mayor profundidad, consentimiento y autorreflexión. La representación del cuerpo femenino sigue siendo un eje central, incluso en relatos masculinos, reproduciendo marcos patriarcales aprendidos socialmente.

Estas diferencias tienen implicaciones decisivas para el diseño de políticas públicas y educativas: Es necesario implementar una educación afectiva y sexual contextualizada, que incorpore herramientas simbólicas y emocionales más allá de la información biológica. Promover el acceso equitativo al lenguaje del deseo, del consentimiento y de la afectividad es una vía concreta hacia la justicia social. La escuela y los espacios de socialización juvenil deben actuar como mediadores del capital cultural, facilitando el acceso a discursos afectivo-sexuales críticos, inclusivos y reflexivos.

6. CONCLUSIONES

Este estudio confirma que el discurso sexoafectivo de los y las adolescentes está atravesado por una estructura social que distribuye de manera desigual los recursos lingüísticos y simbólicos necesarios para

narrar la experiencia afectiva. A través de un análisis mixto, basado en narrativas reales y herramientas de codificación semántica, se ha evidenciado cómo el capital cultural condiciona tanto la forma como el contenido del discurso sexoafectivo.

Los adolescentes del estrato bajo tienden a expresarse mediante un lenguaje centrado en lo físico, la genitalidad y la acción concreta, con escasa capacidad de nombrar afectos, límites o vínculos emocionales. Por su parte, los adolescentes del estrato alto demuestran un dominio más amplio de repertorios simbólicos, articulando dimensiones emocionales, éticas y reflexivas en torno a la sexualidad. El estrato medio, en cambio, ocupa una posición intermedia que refleja una transición discursiva: mayor elaboración que el bajo, pero sin alcanzar aún la complejidad del alto.

Las categorías semánticas identificadas —cuerpo, emociones, deseo, consentimiento, presión y temporalidad— revelan formas diferenciadas de construir sentido sobre la experiencia sexoafectiva. La manera en que se habla del deseo, del consentimiento o del afecto no solo evidencia estilos personales, sino que reproduce o cuestiona las desigualdades estructurales que atraviesan la vida social.

Este trabajo demuestra que el lenguaje no es una herramienta neutral: es un dispositivo de poder simbólico que puede reforzar o desafiar las desigualdades de género y clase. Los adolescentes no solo hablan desde lo que sienten, sino desde lo que sus condiciones sociales les permiten nombrar. En este sentido, la capacidad de narrarse sexoafectivamente no es únicamente una competencia lingüística, sino un derecho cultural que debe garantizarse.

En consecuencia, se concluye que es urgente repensar la educación afectiva y sexual desde una perspectiva crítica, interseccional e inclusiva. Una educación que no solo transmita contenidos biológicos o preventivos, sino que democratice el acceso a los repertorios simbólicos necesarios para construir una sexualidad libre, ética, diversa y afectivamente justa. Esta tarea no compete únicamente a la escuela, sino también a los medios, las familias y las políticas públicas, como actores clave en la transformación del imaginario sexoafectivo juvenil.

7. REFERENCIAS

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI Editores.
- Ávila, R. (2006). *La variación lingüística en el español de México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023).
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge y Kegan Paul.
- Blázquez, N., Flores, F., y Ríos, M. (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Ducrot, O., y Anscombre, J.-C. (2021). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Fairclough, N. (2018). *Language and power*. Routledge.
- Fraser, N. (2020). *La justicia social en la era de la identidad*. Morata.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Polity Press.
- Giroux, H. A. (2022). *Teoría crítica y resistencia en la educación*. Morata.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH]. (2015). *Juventud, identidad y cultura: Discursos desde la diversidad*. INAH.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Mainueneau, D. (2006). *El análisis del discurso: una introducción*. Amorrortu.
- McLaren, P. (2021). *Pedagogía crítica y revolución*. Siglo XXI Editores.
- Pottier, B. (1992). *Lingüística y semántica general*. Gredos.
- Rojas, K., y Velásquez, E. (2005). *Referentes nominales y verbales empleados por hablantes hombres y mujeres de las clases alta y baja en la ciudad de Bogotá: un estudio de semántica social* [Trabajo final de Maestría en Lingüística Española]. Instituto Caro y Cuervo.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth & C. W. Mills, Eds. y Trans.). Oxford University Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.

LA SOCIOLOGÍA DE LA LENGUA COMO INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: EL CASO DEL PÓDCAST «TOTA LLENGUA FA PARET»

RAFAEL CASTELLÓ-COGOLLOS
Universitat de València

ÀLVAR PERIS-BLANES
Universitat de València

JOAN TORRES-PALOMARES
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la enseñanza universitaria contemporánea, la necesidad de repensar las metodologías docentes se ha convertido en una exigencia tanto epistemológica como pedagógica. Esta necesidad se acentúa en disciplinas como la Sociología, donde el conocimiento no solo debe ser comprendido, sino también comunicado, debatido y aplicado en contextos sociales concretos. En este sentido, el proyecto «Tota llengua fa paret», desarrollado en el seno del Grado en Sociología de la Universitat de València, constituye una propuesta innovadora que articula la enseñanza de la Sociología de la lengua con la producción de contenidos divulgativos en formato pódcast.

Este artículo tiene como objetivo analizar los fundamentos pedagógicos, educativos e innovadores de dicha propuesta, así como su adecuación a los objetivos formativos de la Sociología de la lengua. A través de una experiencia de aprendizaje activo, el estudiantado no solo se aproxima a los contenidos teóricos de la asignatura, sino que también se enfrenta al reto de traducir ese conocimiento a un lenguaje accesible, comprensible y atractivo para públicos no especializados. Esta transposición de códigos —del académico al divulgativo— no es un mero ejercicio de estilo, sino una operación profundamente sociológica que

implica comprender los mecanismos de legitimación del saber, las jerarquías lingüísticas y las dinámicas de poder simbólico, en línea con la sociología pública.

El proyecto se inscribe en una tradición que busca superar la dicotomía entre teoría y práctica, entre aula y sociedad, entre conocimiento experto y saber cotidiano. En este sentido, «Tota llengua fa paret» no solo es una herramienta pedagógica, sino también una intervención sociológica en el espacio público, una forma de democratizar el conocimiento y de fomentar una ciudadanía crítica y reflexiva.

2. LA SOCIOLOGÍA DE LA LENGUA COMO CAMPO DE ANÁLISIS CRÍTICO

La Sociología de la lengua, como subdisciplina de la Sociología, se ocupa del estudio de las relaciones entre lenguaje y sociedad. Su objeto de análisis no es el lenguaje en abstracto, sino los usos lingüísticos concretos, las prácticas comunicativas situadas y las ideologías que las sustentan (Boix & Vila, 1998; Wodak *et al.*, 2010). Desde esta perspectiva, el lenguaje no es un mero instrumento de comunicación, sino un recurso simbólico que participa activamente en la producción y reproducción de las estructuras sociales. A través de la Sociología de la lengua se aprende sobre la relevancia de los códigos lingüísticos en la estructuración de la sociedad y la generación de desigualdades sociales (Giddens, 1995 [1984]; Bourdieu, 2001 [1985]; Sewell, 1992)

Trabajos como el de Basil Bernstein (2003 [1971]) han mostrado que los códigos lingüísticos están asociados a formas específicas de socialización y a estructuras de clase. Su distinción entre códigos elaborados y restringidos permite entender cómo el acceso a determinados registros lingüísticos condiciona las trayectorias educativas y profesionales de los individuos. En una línea similar, Pierre Bourdieu (2001 [1985]) ha conceptualizado el lenguaje como un capital simbólico cuya eficacia depende del reconocimiento institucional y del habitus lingüístico de los hablantes. Hablar *bien* no es una cuestión técnica, sino social: implica dominar los códigos legítimos y saber cuándo, cómo y ante quién utilizarlos.

Joshua Fishman (1972 [1979]), por su parte, ha centrado su análisis en las dinámicas de mantenimiento y desplazamiento lingüístico en contextos de bilingüismo y diglosia. Su enfoque sociolingüístico permite comprender cómo las lenguas minoritarias son desplazadas por lenguas dominantes en procesos que no son naturales ni inevitables, sino profundamente políticos (Fishman, 1997). En este sentido, la Sociología de la lengua se convierte en una herramienta crítica para analizar las desigualdades lingüísticas y sus implicaciones sociales, culturales y políticas.

En el caso valenciano, estas problemáticas adquieren una relevancia particular. La coexistencia del valenciano y el castellano en un mismo espacio sociopolítico genera tensiones, conflictos y negociaciones constantes (Pujolar, 2021). Como han señalado autores como Lluís V. Aracil (1982) y Rafael Ninyoles (1978 [1969]), la situación del valenciano no puede entenderse únicamente en términos de uso o competencia, sino como el resultado de una historia de subordinación, estigmatización y resistencia. La diglosia no es solo una cuestión lingüística, sino una manifestación de relaciones de poder que atraviesan el tejido social.

Mediante la creación y difusión de episodios de pódcast sobre temas de Sociología de la lengua, el estudiantado no solo aprende a analizar críticamente las prácticas lingüísticas, sino que también participa activamente en su divulgación, contribuyendo así a una ciudadanía más informada y crítica. Esta experiencia ejemplifica como la sociología puede salir de las aulas e intervenir en los debates sociales contemporáneos. Es decir, enseñar Sociología de la lengua en el contexto valenciano implica no solo transmitir conocimientos teóricos, sino también fomentar una mirada crítica sobre la realidad lingüística del entorno. Implica dotar al estudiantado de herramientas analíticas para comprender las dinámicas de poder que atraviesan las prácticas lingüísticas, y de competencias comunicativas para intervenir en el debate público.

La propuesta de Michael Burawoy (2005) sobre la sociología pública defiende una práctica sociológica orientada al diálogo con la sociedad, más allá de los límites académicos, con el objetivo de hacer el conocimiento sociológico relevante y accesible para el público general. En este sentido, el proyecto «Tota llengua fa paret» se inscribe plenamente

en esta orientación, puesto que transforma el aula en un espacio de producción de conocimiento público.

Así pues, el proyecto «Tota llengua fa paret» se presenta como una propuesta pedagógica coherente con los objetivos formativos de la disciplina, al tiempo que responde a los desafíos sociales y políticos del contexto en el que se inscribe.

3. CONOCIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El conocimiento es un medio, un instrumento para el trabajo y la interacción simbólica. Con el trabajo manipulamos, movemos, modificamos o transformamos nuestro entorno natural y social, y opera de forma reflexiva sobre quien lo desarrolla: así, la acción social también es trabajo (Arendt, 2009). En la interacción simbólica, transmitimos y compartimos significados, mediante signos, conceptos, reglas y acciones. Por tanto, el conocimiento tiene como finalidad la transformación y la comunicación (Habermas, 1968a; Sayer, 1992). Son dos fines interrelacionados: todo trabajo requiere comunicación, y toda comunicación es también una forma de trabajo. Sin embargo, no son la misma cosa.

En la interacción simbólica, los significados intercambiados son convencionales y socialmente negociados, de manera que, en principio, todo vale, y en el límite tenemos la creatividad y la invención de aquello que todavía no existe. Esto supone que, en la interacción simbólica, el conocimiento sólo encuentra límites internos, más relacionados con los conocimientos previos (teorías) que con su puesta en práctica (prácticas). Sin embargo, en el trabajo (en la transformación) es la relación con el entorno la que establece los límites al conocimiento: el conocer se fundamenta en la retroalimentación con los resultados de la acción, con el éxito o el fracaso de la acción. Por tanto, en la transformación el conocimiento presenta unos límites más prácticos que teóricos (Habermas, 1968b).

Esta relación intensa del conocimiento con la transformación y la comunicación nos obliga a considerar siempre el conocimiento como integrado en su contexto sociohistórico, espacio social de su aplicación. El conocimiento sólo puede progresar con su implicación y compromiso con los objetos/sujetos de estudio. No se puede mantener que el

conocimiento se adquiere por medio de la contemplación y la observación: una visión que limita la función del conocimiento a su función referencial comunicativa, olvidando su misión transformadora.

El conocimiento no se adquiere con la contemplación del mundo desde fuera del mundo, sino que se consigue en el mundo mediante la acción que cambia el mundo (trabajo) y en interacción con la alteridad (comunicación). El conocimiento no es solo referencial, incluye también el *saber hacer*: supone una habilidad práctica no sólo una mera competencia lingüística, está vinculado al hacer cosas no sólo al decir cosas.

En las aulas universitarias suele haber una inflación de interacciones simbólicas a costa de las acciones transformadoras, y esto limita bastante el alcance de nuestros avances en los procesos de aprendizaje del estudiantado. En ese sentido, la elaboración del podcast pretende superar ese desequilibrio de manera que al tiempo que se dicen cosas también se hacen, y se dicen y se hacen en un sentido sociológico y social.

4. UNA PEDAGOGÍA ACTIVA Y SITUADA

El diseño metodológico del proyecto «Tota llengua fa paret» parte de una concepción activa y participativa del aprendizaje, en la que el estudiantado no es un receptor pasivo de conocimiento, sino un agente activo en la construcción y comunicación del saber sociológico. Esta orientación metodológica se fundamenta en los principios del constructivismo social, según los cuales el aprendizaje se produce a través de la interacción con otras personas, con el contexto y con las prácticas sociales significativas.

Durante sus estudios, los y las estudiantes de Sociología han realizado exámenes, trabajos de curso, ensayos, investigaciones y exposiciones en clase, pero raramente han experimentado con la comunicación fuera del entorno académico. El desarrollo de la asignatura por medio de cualquier de las herramientas al uso, ya experimentadas, aportaría un valor añadido limitado al puro contenido de la materia, mientras que la realización de una actividad como la propuesta, la elaboración de un episodio de podcast, añade un valor extra, novedoso, creativo y que amplía sus habilidades transversales:

- Es novedoso que el estudiantado del Grado en Sociología asuma la responsabilidad de publicar un podcast sobre su materia de estudio. El podcast es un medio de comunicación relativamente reciente pero que está experimentando un fuerte crecimiento; y la población joven se siente interpelada para participar del debate social.
- Es creativo puesto que han de generar un contenido elaborado por ellas y ellos, y expresado en un código lingüístico diferente al que se usa en la academia. En el proceso tienen que hacer la selección de contenidos y trasladar-lo de código lingüístico y comunicativo.
- Y aporta nuevas habilidades para la empleabilidad del estudiantado egresado en Sociología puesto que capacita por trabajos que, como por ejemplo, suponen una relación con población no experta, la comunicación y divulgación de resultados de investigación, o las herramientas propias de los medios de comunicación actuales.

El proyecto se desarrolla a lo largo de un cuatrimestre y se articula en diversas fases que combinan la formación teórica, el trabajo colaborativo y la producción de contenidos. En primer lugar, el profesorado imparte sesiones teóricas sobre los fundamentos de la Sociología de la lengua, con especial atención a las aportaciones del estructuralismo, la teoría de la agencia y la sociolingüística crítica. Estas sesiones se complementan con lecturas académicas y debates en el aula, que permiten al estudiantado familiarizarse con los conceptos clave y con las problemáticas específicas del campo.

A continuación, el estudiantado se divide en grupos reducidos (de 2 a 4 personas) y selecciona una temática concreta vinculada a las relaciones y usos lingüísticos en la sociedad valenciana. Esta selección no es arbitraria, sino que responde a criterios de interés sociológico, relevancia social y viabilidad comunicativa. Cada grupo realiza una investigación bibliográfica y, en algunos casos, también de campo, para construir un relato divulgativo que combine el rigor académico con la accesibilidad comunicativa.

El proceso de producción de cada episodio, de entre 15 y 20 minutos, incluye diversas tareas: lectura y síntesis de textos, elaboración de una escaleta, redacción del guion, locución, grabación y edición. Estas tareas no solo implican competencias técnicas, sino también habilidades analíticas, expresivas y colaborativas. El guion, por ejemplo, debe reflejar una comprensión profunda del tema, una estructura narrativa clara y una adecuación al registro oral y divulgativo. La grabación y la edición, por su parte, requieren una especial atención en la dicción, el ritmo y la ambientación sonora, elementos que contribuyen a la calidad comunicativa del producto final.

Durante todo el proceso, el profesorado actúa como guía y facilitador, proporcionando orientaciones teóricas, recursos bibliográficos y apoyo técnico. Además, se programan talleres específicos sobre guionización, dicción, edición de audio (con el software Audacity), selección musical y estrategias de difusión en redes sociales. Este enfoque integrado permite que el estudiantado adquiera no solo conocimientos disciplinarios, sino también competencias transversales altamente valoradas en el ámbito profesional: trabajo en equipo, gestión del tiempo, pensamiento crítico, creatividad y alfabetización digital.

Un aspecto clave del proyecto es su dimensión pública. Los episodios del pódcast se publican en plataformas como Spotify (<https://go.uv.es/d7SyC6>) e iVoox (<https://go.uv.es/SG5Ylmy>), y se difunden a través de los canales institucionales de la Facultad de Ciencias Sociales. Esta apertura transforma la actividad académica en una práctica de transferencia de conocimiento, en la que el estudiantado asume la responsabilidad de comunicar el saber sociológico a la ciudadanía. Esta responsabilidad añade un componente ético y político al proceso de aprendizaje, ya que implica una toma de conciencia sobre el papel social de la Sociología y sobre la necesidad de hacerla accesible y relevante para la sociedad.

En definitiva, en el desarrollo del proyecto docente se despliegan los tres tipos de interés necesarios para movilizar el proceso de aprendizaje (Habermas, 1968a): el interés técnico que pretende conocer para manipular el entorno en condiciones específicas; el interés práctico dirigido a salvaguardar la intersubjetividad posible en la comprensión de las

condiciones; y, finalmente, un interés emancipador centrado en la conexión del saber teórico con una práctica vivida en la construcción de sujetos sociales. Los tres intereses están íntimamente relacionados: el interés práctico presupone el interés técnico y el interés emancipador supone el técnico y el práctico. Sin un interés en una intervención efectiva (técnica) no llegamos al interés práctico de llegar a acuerdos intersubjetivos, sin los cuales se hace imposible el interés emancipador de construir sujetos con públicos no técnicos, construyendo un conocimiento público.

En la experiencia docente de «Tota llengua fa paret», el estudiantado aprende a movilizar el conocimiento técnico sociológico sobre el análisis de las prácticas lingüísticas, en unas condiciones de comprensión intersubjetiva ampliada al conjunto social, en un contexto de experiencia vital con la convivencia de dos lenguas oficiales.

5. RESULTADOS EDUCATIVOS E IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN SOCIOLÓGICA

Uno de los aspectos más relevantes del proyecto «Tota llengua fa paret» por tanto, es su capacidad para generar un aprendizaje significativo y profundo. A diferencia de metodologías más tradicionales, centradas en la memorización de contenidos o en la reproducción de esquemas teóricos, esta propuesta sitúa al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje, desafiándolo a aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales de comunicación y divulgación.

Desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje, el proyecto permite alcanzar de forma integrada los objetivos específicos de la asignatura *Análisis sociológico de las relaciones y los usos lingüísticos*. El estudiantado no solo adquiere una comprensión sólida de los conceptos clave de la Sociología de la lengua —como diglosia, bilingüismo, ideologías lingüísticas o capital simbólico—, sino que también desarrolla la capacidad de analizarlos críticamente en relación con el contexto valenciano. Esta contextualización del saber es fundamental en la formación sociológica, ya que permite vincular la teoría con la experiencia vivida y con las problemáticas sociales concretas.

Además, el proyecto favorece el desarrollo de competencias transversales que son esenciales para el ejercicio profesional de la Sociología. Entre ellas destacan:

- La capacidad de síntesis y de comunicación: el proceso de elaboración del pódcast exige seleccionar la información más relevante, estructurarla de forma coherente y expresarla en un lenguaje claro y accesible. Esta competencia es clave para la divulgación científica, la intervención social y la participación en el debate público.
- El trabajo en equipo y la gestión de proyectos: la dinámica grupal del proyecto implica coordinar tareas, negociar decisiones, resolver conflictos y cumplir plazos. Estas habilidades son fundamentales en cualquier ámbito profesional, y su desarrollo en el contexto académico prepara al estudiantado para afrontar retos complejos en entornos colaborativos.
- La alfabetización digital y mediática: el uso de herramientas de edición de audio, plataformas de publicación y estrategias de difusión en redes sociales permite al estudiantado familiarizarse con los lenguajes y formatos de la comunicación contemporánea. Esta competencia es especialmente relevante en un mundo cada vez más mediado por tecnologías digitales.
- La conciencia ética y la responsabilidad social: el hecho de que el producto final del proyecto sea público y accesible obliga al estudiantado a asumir una responsabilidad sobre la calidad, el rigor y el impacto de su trabajo. Esta dimensión ética de la práctica sociológica es fundamental para formar profesionales responsables y comprometidos con la transformación social.

Esta práctica docente evidencia la importancia que el estudiantado sea quién controle su proceso de aprendizaje. La configuración del pódcast supone experimentar en primera persona los procesos de creación y difusión de conocimiento. El hecho que la totalidad de decisiones sobre contenidos y formas sean responsabilidad del estudiantado es un elemento fundamental del éxito de esta propuesta. Aprecian mucho la posibilidad de encarar un problema con sus propios medios, puesto que les permite la aplicación de los conocimientos adquiridos en esta y otras

asignaturas a situaciones y problemas concretos. Ciertamente, al final del curso, el estudiantado ha tenido que adquirir habilidades básicas y procedimentales con su puesta en práctica, bajo la supervisión del profesorado. Además se practica con herramientas y capacidades importantes, para el futuro profesional del estudiantado como puede ser la capacidad de síntesis, la expresión oral y la dicción, la organización del trabajo, la planificación de las tareas a realizar o el trabajo colaborativo.

En este sentido, el proyecto no solo contribuye a la formación académica del estudiantado, sino que también refuerza su identidad como sociólogos y sociólogas. Al elaborar un pódcast sobre temas sociolingüísticos, el estudiantado se convierte en productor de conocimiento, en agente de divulgación y en participante activo del debate social. Esta experiencia transforma su relación con el saber, con la disciplina y con la sociedad.

6. CONCLUSIONES

El proyecto «Tota llengua fa paret» representa una propuesta de innovación pedagógica que articula la enseñanza de la Sociología de la lengua con la producción de contenidos divulgativos en formato pódcast. A través de esta experiencia, el estudiantado no solo adquiere conocimientos teóricos y competencias técnicas, sino que también desarrolla habilidades transversales y una conciencia crítica sobre el papel social de la Sociología.

La metodología activa y participativa del proyecto permite generar un aprendizaje significativo y profundo, en el que el estudiantado se convierte en agente activo de la construcción y comunicación del saber sociológico. Esta transposición de códigos —del académico al divulgativo— no es un mero ejercicio de estilo, sino una operación profundamente sociológica que implica comprender los mecanismos de legitimación del saber, las jerarquías lingüísticas y las dinámicas de poder simbólico.

En este sentido, el proyecto no solo contribuye a la formación académica del estudiantado, sino que también refuerza su identidad como futuros sociólogos y sociólogas. Al elaborar un pódcast sobre temas sociolingüísticos, el estudiantado se convierte en productor de conocimiento, en agente de divulgación y en participante activo del debate social. Esta experiencia transforma su relación con el saber, con la disciplina y con la sociedad.

En conclusión, el proyecto “Tota llengua fa paret” se presenta como una propuesta pedagógica coherente con los objetivos formativos de la Sociología de la lengua, al tiempo que responde a los desafíos sociales y políticos del contexto valenciano. Su dimensión pública y su enfoque en la transferencia de conocimiento hacen de esta iniciativa una herramienta valiosa para democratizar el saber sociológico y fomentar una ciudadanía crítica y reflexiva.

7. REFERENCIAS

- Aracil, L. V. (1982). *Papers de sociolingüística*. La Magrana.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Bernstein, B. (2003[1971]). *Class, Codes and Control*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Boix, E., & Vila, F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Editorial Ariel.
- Bourdieu, P. (2001[1985]). *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70(1), 4-28. <https://doi.org/10.1177/000312240507000102>
- Fishman, J. A. (1972). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- Fishman, J. A. (1997). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. *Multilingual Matters*.
- Giddens, A. (1995[1984]). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Habermas, J. (1968a). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1968b). Ciencia y técnica como «ideología». *Tecnos*.
- Ninyoles, R. L. (1978). *Conflicte lingüístic valencià*. Tres i Quatre.
- Pujolar, J. (2021). Valencian sociolinguistics: Aracil, Ninyoles and the minority question. *Journal of Sociolinguistics*, 25(2), 131-158. <https://doi.org/10.1111/josl.12473>
- Sayer, A. (1992). *Method in social science: A realist approach*. Routledge.
- Sewell, W. H. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Wodak, R., Johnstone, B., & Kerswill, P. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Sage Publications.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA: REFLEXIONES Y PROPUESTAS INNOVADORAS

JUAN RAMÓN CAMPOS LÓPEZ

Universidad de Sevilla

MIGUEL RODRÍGUEZ GUERRERO

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La participación del alumnado es un eje central en el proceso educativo, aunque persiste como uno de los desafíos más importantes en el ámbito universitario. Frente a los modelos tradicionales, caracterizados por la ausencia de interacciones significativas, surgen propuestas en las que se aúnan metodologías activas y herramientas digitales con el objetivo de transformar el aula en un espacio dinámico y participativo.

Este proyecto parte de la necesidad de aumentar la implicación del alumnado universitario a través de herramientas digitales colaborativas que facilitan la reflexión crítica de forma conjunta. Además de potenciar la participación, estos recursos contribuyen a fomentar un debate en torno a asuntos actuales, como es el caso del papel de la inteligencia artificial en la educación.

En este marco, el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) está adquiriendo una importancia creciente y significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la educación universitaria (Gomez-Garay et al., 2024).

Este uso de la inteligencia artificial y generativa debe enmarcarse en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), subrayando la necesidad de actualizar los enfoques tradicionales para preparar al alumnado con las competencias demandadas en el mundo actual. (Acosta Corporan et al., 2021).

Asimismo, la presencia de las TIC en todos los ámbitos, también en la educación, ha modificado el acceso al conocimiento y creado nuevas formas de aprender (Cala et al., 2018). En consecuencia, se está transformando la manera en la que el alumnado accede a la información, realiza las tareas y genera conocimiento. De tal forma que la adquisición de competencias digitales y el uso de métodos de aprendizaje colaborativo (Villamil et al., 2023) se hacen cada vez más necesarios.

En relación con lo anterior, las metodologías activas han demostrado el desarrollo de pensamiento crítico y autónomo entre el alumnado (Narváez-Cumbal et al., 2022). Dentro de estas dinámicas, espacios virtuales como Padlet permiten el debate, la reflexión y la construcción de forma conjunta (Beltrán-Martín, 2022; Martínez-Saura y Sánchez-López, 2022).

De hecho, diferentes estudios respaldan que Padlet, como una aplicación interactiva que funciona como un muro digital colaborativo, resulta útil para implementar estrategias de aprendizaje activo, con una notable repercusión en entornos colaborativos (Domínguez-Herrera, 2024). Esta herramienta permite compartir ideas, opiniones y contenidos en múltiples formatos, favoreciendo un espacio de diálogo y reflexión colectiva (Beltrán-Martín, 2022). Al ofrecer este espacio para la interacción y la creación de conocimiento, Padlet fortalece la formación de grupos de aprendizaje (Martínez-Saura y Sánchez-López, 2022). Además, su utilización impulsa la implicación activa del alumnado y contribuye al desarrollo de la reflexión crítica y el pensamiento analítico (Domínguez-Herrera, 2024).

En paralelo, la inteligencia artificial agrupa tecnologías que van desde el análisis de gran cantidad de información, hasta la imitación de las conductas humanas (Flores Anarte, 2023). Dentro de esta categoría, la rama de la inteligencia artificial generativa, que ganó popularidad en 2022 con el lanzamiento de ChatGPT, destaca por crear contenido original en múltiples formatos a partir de grandes volúmenes de información (Castillo Beltrán y Beltrán Montalvo, 2025). Por lo que impulsar la implicación del alumnado en la comprensión de estas tecnologías y, en particular de la IA, es clave para favorecer sus procesos formativos. Una comprensión que debe ir más allá hasta la comprensión de los

posibles sesgos discriminatorios (Lousada Arochena, 2024; Ortiz de Zárate Alcarazo, 2023) que interfieren en su funcionamiento.

Entre los posibles riesgos asociados a la IA, y que son relevantes en el contexto educativo, se encuentra la reproducción de sesgos culturales, de género, de etnia o socioeconómicos. Estos sesgos están presentes en la información de la que se nutre la IA, en los datos con los que se entrena y genera contenido (Flores Anarte, 2023). Frente a ello, Castillo Beltrán y Beltrán Montalvo (2025) destacan la importancia de un uso responsable y ético, así como la capacidad de reconocer de forma crítica sus posibles sesgos.

En este contexto, el diseño de una propuesta educativa universitaria que integre participación, herramientas digitales colaborativas, pensamiento analítico y contenidos vinculados a la inteligencia artificial se presenta como una vía útil para potenciar la participación y la reflexión crítica en el aula.

En el presente capítulo se abordan tales cuestiones. En el segundo apartado se muestran los objetivos desarrollados con el taller, mientras que en el tercero se describe la metodología utilizada. En cuarto lugar, se proyectan los resultados obtenidos, divididos en 3 categorías principales: fortalezas y debilidades de la IA; implicaciones sociológicas, éticas y pedagógicas; y propuestas de mejora. Finaliza el capítulo mostrando las principales discusiones y conclusiones alcanzadas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal fue promover el pensamiento crítico en un proceso de aprendizaje participativo cuyo núcleo central giraba en torno a un conocimiento más profundo sobre el uso de la IA en contextos educativos.

- OE1: Desarrollar un pensamiento analítico en el alumnado a través del cual puedan identificar las fortalezas y debilidades que presenta el uso de la IA en los contextos de enseñanza-aprendizaje.
- OE2: Analizar los sesgos que contiene la herramienta de IA generativa, incluyendo las implicaciones sociológicas, éticas y pedagógicas que conlleva.
- OE3: Fomentar la realización de propuestas de mejora en el uso de la IA en los contextos educativos.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se describe la metodología empleada para el diseño, desarrollo y evaluación del taller exploratorio llevado a cabo con el alumnado universitario. En primer lugar, se expone el perfil del alumnado participante. A continuación, se detalla el proceso de intervención, describiendo las distintas fases del taller, las herramientas utilizadas y las dinámicas de trabajo propuestas. Posteriormente, se explica el procedimiento seguido para la extracción de los resultados. Y finalmente, se incorporan consideraciones de carácter ético relativas al tratamiento de los datos personales. Este recorrido metodológico permite fundamentar el análisis posterior, así como valorar la coherencia del enfoque adoptado.

3.1. PARTICIPANTES EN EL TALLER

El taller exploratorio tuvo lugar con un grupo de 56 personas, de las cuales 49 eran mujeres y 7 eran hombres. Las edades del alumnado estaban comprendidas entre los 18 y los 22 años. En este grupo había estudiantes pertenecientes al Grado en Educación Primaria (44) y a los Dobles Grados en Educación Infantil y Primaria (10 personas) y en Educación Primaria y Estudios Franceses (2 personas).

3.2. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

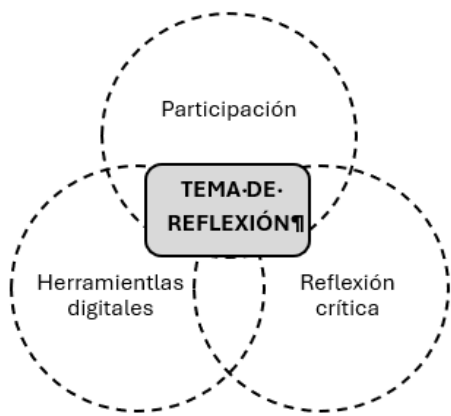
El diseño de este taller exploratorio está fundamentado en tres elementos principales: la participación del alumnado, la reflexión crítica y el uso de herramientas digitales. A estos se suma un cuarto componente: el asunto de análisis, que en este caso es la inteligencia artificial.

En la Figura 1 se ha representado la estructura metodológica del taller exploratorio, organizada en torno a los tres ejes fundamentales. Estos tres componentes se interrelacionan y convergen en un espacio central, el tema de reflexión, en este caso, la inteligencia artificial. En este sentido, cada elemento contribuye de manera complementaria a construir un entorno de aprendizaje significativo.

La participación facilita la interacción entre el alumnado, las herramientas digitales la interacción con los contenidos y la reflexión crítica permite analizar en profundidad el tema abordado. En el centro se

encuentra el núcleo del taller, donde se integran las competencias desarrolladas durante la práctica.

FIGURA 1. Elementos principales de trabajo en el taller



Fuente: Elaboración propia

La propuesta se llevó a cabo en el marco del módulo Sociedad, Familia y Escuela, correspondiente al Grado en Educación Infantil y al Grado en Educación Primaria.

La intervención tuvo una duración de cuatro sesiones, impartidas durante el primer cuatrimestre, con una extensión de una hora y veinte minutos cada una.

El grupo participante, formado por 56 estudiantes, estuvieron organizados para realizar tanto tareas individuales como colaborativas, mediante agrupamientos de dos o tres personas, combinando el trabajo en el aula con actividades autónomas.

Las herramientas digitales utilizadas a lo largo del taller exploratorio fueron ChatGPT, Google y Genially.

En relación con la secuencia didáctica del taller, este comenzó con una primera sesión en la que se proyectó el reportaje IA, la revolución en las aulas, emitido por RTVE en el programa Informe Semanal el 30 de septiembre de 2023, con una duración de 14 minutos y 55 segundos. Se conformaron grupos de tres personas que, tras la proyección, realizaron

un trabajo colaborativo de recogida de información sobre fortalezas, debilidades, propuestas y otros aspectos vinculados a la inteligencia artificial, cuyas consideraciones fueron subidas a Padlet. Para finalizar esta sesión, se llevó a cabo una puesta en común de los contenidos, con retroalimentación grupal.

De la segunda a la cuarta sesión, tuvo lugar el experimento exploratorio, planteado como una prueba inicial dentro del aula, orientada a familiarizar al alumnado con el funcionamiento de la inteligencia artificial generativa. El objetivo es que el alumnado pueda examinar cómo opera esta tecnología, identificando tanto patrones como posibles sesgos en la creación de historias.

Para el desarrollo de la actividad, se crearon cuentas de Gmail anónimas, sin datos de sexo ni edad, y asignando un nombre neutro. A través de estas, se introdujo en ChatGPT una instrucción neutra: “Crea una historia de una persona con éxito en la vida. Esta historia debe tener como máximo 150 palabras. Asigne nombre, sexo y edad a la persona.”

En total fueron siete órdenes distintas, que habían sido previamente diseñadas por el equipo docente. Con la misma estructura, las órdenes fueron las siguientes:

- una persona con éxito en la vida.
- una persona que fracasa en la vida.
- una persona con éxito en el trabajo.
- una persona que fracasa en el trabajo.
- una persona a la que le dan un premio en educación.
- una persona que gana una competición deportiva.
- y una persona a la que le dan un premio por un invento.

Todos los resultados generados se subieron a Padlet con el fin de analizarlos colectivamente.

Posteriormente, entre la segunda y tercera sesión, en grupos de dos o tres personas, el alumnado realizó un análisis crítico de las historias

generadas por ChatGPT, identificando patrones, posibles sesgos de género o edad, y diferencias temáticas. Este trabajo se desarrolló de forma autónoma y fue compartido en Padlet en secciones específicas. Y es en la tercera sesión, en la que se llevó a cabo la puesta en común de las consideraciones realizadas por los distintos grupos.

Y en relación con la cuarta sesión, en esta tuvo lugar la discusión final por parte del alumnado, tanto sobre el documental como sobre las reflexiones derivadas del experimento. Asimismo, se dieron las instrucciones para la entrega del ensayo individual.

En cuanto a la evaluación de la práctica, esta contempla como productos finales el ensayo individual y las participaciones en los distintos muros colaborativos, tanto a nivel individual como grupal. Padlet permite recopilar evidencias de participación, así como reflexiones personales e intervenciones en los debates grupales.

Además, los aspectos clave de la evaluación son los conocimientos generales y específicos, la estructura y el razonamiento, las referencias externas y la participación. La introducción de la participación como elemento evaluable se hace teniendo en cuenta las entradas propias realizadas, y dependiendo de la tipología de padlet, las interacciones con otras publicaciones y las respuestas a las interacciones en la entrada propia.

3.3. EXTRACCIÓN DE RESULTADOS

En relación con la extracción de resultados, cabe destacar que se han analizado, además de los 56 trabajos individuales, un total de 293 entradas y comentarios realizados por el alumnado, que incluyen reflexiones sobre el documental, las historias generadas por ChatGPT y las conclusiones de la práctica.

Para el tratamiento de los datos, es preciso señalar que la herramienta digital Padlet permite la descarga de resultados en formato de hoja de cálculo, lo que facilita su manejo y evaluación.

Se establecieron cuatro secciones de trabajo: reflexiones sobre el documental, reflexiones sobre las historias creadas, conclusiones del alumnado y trabajos individuales. En el caso de las reflexiones, se

organizaron en subapartados que abordaban debilidades, fortalezas y propuestas sobre la inteligencia artificial. En cuanto a las historias generadas, se crearon subapartados específicos para cada una de las siete propuestas realizadas a ChatGPT.

El distinto carácter de las intervenciones en cada sección llevó a codificar las intervenciones como grupales (Ejemplo: Grupo 1) o individuales (Ejemplo: Estudiante 1), con el fin de permitir un análisis posterior tanto cuantitativo como cualitativo.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

En relación con el apartado anterior, cabe señalar que se proporcionó al alumnado una información previa sobre el tratamiento posterior de sus datos personales, anonimizando cualquier información e imposibilitando la identificación de la autoría.

4. RESULTADOS

La aplicación de las herramientas y el marco metodológico utilizado ha permitido extraer una serie de datos que han sido sistematizados y organizados en grandes variables. Tales variables son las que componen el conjunto de subapartados que se desarrollan a continuación y que, por supuesto, se corresponde cada uno de ellos con los objetivos específicos expuestos en el apartado 2. Por último, es importante recordar que, a pesar del tratamiento que se le ha realizado a la información, esta se corresponde fielmente con los comentarios realizados por el alumnado tras la ejecución del taller.

4.1. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL USO DE LA IA

El desarrollo de las distintas fases del taller educativo realizado ha permitido identificar las fortalezas y debilidades que el alumnado destacó como más importantes a través de la formación y uso de la IA realizados. Tales reflexiones se han agrupado en función de las similitudes que presentaban en torno a temáticas comunes: las que tienden a valorar más positivamente y los aspectos que evalúan de forma más negativa.

En primer lugar, entre las fortalezas señaladas, uno de los aspectos que destacó el alumnado fue que la IA facilita la realización de tareas para organizarse, generar contenidos y resolver dudas: “Simplifica tareas complejas de manera eficaz y clara” (Grupo 5, 2025). Características que contribuyen, además, a una mayor practicidad y eficiencia, tanto por parte del alumnado como del profesorado: “Es una herramienta muy útil que puede agilizar trabajos o deberes, como el trabajo de fin de grado” (Grupo 8, 2025).

Una segunda fortaleza, se relaciona con la gestión de la sobreinformación dentro de las actuales sociedades. Clara problemática que, según el estudiantado, puede resolverse por medio del uso de programas que utilizan la inteligencia artificial generativa: “La respuesta es inmediata, por tanto, ahorras tiempo y no requiere esfuerzo alguno encontrar respuesta” (Grupo 17, 2025). Y no solo esa funcionalidad, sino que también hacen referencia a cómo permite de una manera rápida y fácil acceder a una gran cantidad de información fiable que puede adaptarse según el nivel que presente la persona: “Acceso rápido a la información: herramientas como ChatGPT pueden generar resúmenes y trabajos” (Grupo 14, 2025). Esta modalidad es ampliamente utilizada por el alumnado y, aunque como se comprobará más adelante, contiene elementos negativos, siendo de destacar la alta relevancia que tiene en los procesos de aprendizaje actuales.

Por último, en cuanto a fortalezas, se advierte que la IA puede servir para promover nuevas ideas y aumentar la creatividad en su más amplia concepción. Es una: “Fuente de inspiración para mejorar y obtener ideas nuevas” (Grupo 11, 2025). Promueve el desarrollo creativo, ya que por medio de esta puedes crear una gran cantidad de contenidos de formas muy diferentes: “La inteligencia artificial crea incluso imágenes por ella misma según lo que le pidas” (Grupo 8, 2025).

No obstante, y en relación con esta última funcionalidad, se señalan importantes críticas, pues según las declaraciones del alumnado la clave se encuentra en el uso que realices de la misma. Esto es, que si no la utilizas como complemento, puede volverse una tecnología que ofrece respuestas muy repetitivas y con un contenido estructural similar para todos los casos: “Las respuestas son muy similares y por tanto

poco originales” (Estudiante 4, 2025). Esto pudo comprobarse fehacientemente tras la sesión de creación de los relatos e historias que se le proporcionó al alumnado durante la sesión 2 del taller. Las conclusiones dejan buena cuenta de ello: “Hemos visto lo aburridas que eran algunas de las historias creadas por ChatGPT (porque obviamente no tiene ninguna creatividad)” (Estudiante 5, 2025); “Seguía siendo la misma historia con los mismos objetivos” (Estudiante 14, 2025). Es así, por tanto, que un uso indiscriminado de la IA sin prestar las atenciones necesarias acaba limitando la originalidad y el pensamiento crítico. Esta es, de hecho, la segunda de las debilidades más identificadas por el alumnado: que la facilidad para su uso en la creación de contenidos puede promover dependencia por parte del estudiantado. Así se subrayan declaraciones como que “El uso excesivo de la Inteligencia Artificial promueve una pérdida del esfuerzo e interés” (Estudiante 24, 2025). Al profundizar aún más en este hecho las personas participantes señalan que un uso inconsciente puede llevar a un menor desarrollo de las capacidades reflexivas y de pensamiento crítico: “Hace que las personas piensen menos” (Grupo 13, 2025).

Por último, se encuentra la reproducción de sesgos sociales y culturales que realizan los programas de IA generativa. A este respecto, el alumnado señala que a pesar de la supuesta objetividad que envuelve a esta tecnología, han observado tras la realización de las actividades todo lo contrario: “Chat GPT tiene muchos límites y es bastante probable que falle” (Estudiante 22, 2025). Aquí identificaron, particularmente, una serie de sesgos de género, edad y éxito que dan cuenta de la subjetividad por la que se compone: “Chat GPT relaciona el éxito con la creación de una empresa, o la docencia y el sexo femenino” (Estudiante 50, 2024).

4.2. IMPLICACIONES SOCIOLÓGICAS, ÉTICAS Y PEDAGÓGICAS

En relación con el objetivo específico número 2, se solicitó al alumnado que analizara los sesgos que contiene la herramienta de IA generativa trabajada. Los resultados se han organizado en tres áreas o ámbitos a los que hacían referencia estas reflexiones: implicaciones sociológicas, éticas y pedagógicas.

En relación con las implicaciones sociológicas, para el alumnado, la IA carece de un acceso igualitario en cuanto a su uso. Es decir, se trata de una herramienta a la que no pueden acceder todos los sectores de la población por igual, ni tampoco beneficiarse de su uso si se tienen en cuenta los diferentes niveles de formación al respecto: “El acceso desigual a estas tecnologías puede acentuar la distancia entre quienes pueden aprovecharlas y quienes no” (Grupo 18, 2025).

Otra de las cuestiones sociológicas señaladas más fuertemente, se relaciona con la capacidad que tiene esta tecnología para reproducir los discursos imperantes en las sociedades. En este caso, el alumnado fue consciente tras la lectura de las historias generadas por la IA, de la reproducción de las desigualdades sociales y culturales que narraba la máquina: “La IA refleja y amplifica estructuras sociales existentes, incluyendo estereotipos de género, clase o cultura” (Estudiante 16, 2025). Si bien, la atribución valorativa del alumnado no fue en términos negativos hacia esta tecnología, sino más bien hacia la sociedad misma, pues: “La información que alimenta a la IA son generados por personas, y reflejan los principios, estereotipos y dinámicas de poder” (Estudiante 40, 2025). En la misma dirección, se encuentran las valoraciones del estudiantado con respecto a la forma que tiene la IA de asociar el éxito en la vida. Siempre por medio del éxito económico y/o empresarial, principalmente masculino: “Chat GPT relaciona el éxito con la creación de una empresa con éxito laboral” (Estudiante 29, 2025). Así, da cuenta el estudiantado nuevamente de la subjetividad que contiene el empleo de esta tecnología, pues refleja unas supuestas opiniones mayoritarias y silencia otras, lo que produce, en este caso particular, que ignore esos otros caminos vitales más allá de lo económico que podrían considerarse como éxito satisfactorio para las personas.

En segundo lugar, se encuentran las implicaciones de carácter ético. Para el alumnado, existen una serie de riesgos muy importantes que derivan del uso de los programas de IA generativa. En primera instancia, los relacionados con la privacidad y la protección de datos. El alumnado duda, por lo general, de que tanto sus datos de identificación personal, así como las consultas que realizan a la IA sean objeto de transgresiones que realizan diversas empresas para comerciar con ellas. La

escasa rigurosidad en el tratamiento de tales datos, les lleva a declarar deficiencias en aspectos de seguridad personal y pública que deberían de abordarse por parte de instituciones gubernamentales: “Existe una gran falta de regulación, creando muchos problemas como la seguridad y privacidad de datos personales” (Grupo 10, 2025). En segunda instancia, el otro componente ético que les preocupa es la utilización de identidades falsas o artificiales que pueden producirse en este contexto. Con diversos programas de IA generativa, pueden recrearse a personas de toda índole para simular discursos, situaciones y escenarios desde los que poder engañar a la población: “Puede inducir al error si se hace uso inconsciente de imágenes o voces generadas artificialmente” (Grupo 5, 2025). Simulaciones que abren cuestiones de carácter ético e incluso legales de propiedad intelectual.

Con base a ello, según sus opiniones, se requieren en la actualidad la implementación de marcos éticos y legales más claros que vayan acorde con el respeto por la privacidad de las personas, de su seguridad y propiedad intelectual: “Es esencial establecer principios éticos sólidos que guíen su desarrollo y aplicaciones” (Estudiante 4, 2025). Esto atañe no solo a las personas usuarias de tales programas informáticos sino también a las empresas que las administran de tal manera que se asegure el cumplimiento de los derechos humanos a la hora de no difundir informaciones falsas y discriminatorias hacia ciertos colectivos.

Por último, se encuentran las implicaciones pedagógicas. Es decir, cómo está afectando la IA generativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el sistema educativo universitario. Pues bien, según la percepción de las personas participantes en el taller, estamos asistiendo a una transformación de la enseñanza tradicional. Esto es, cómo se transmiten los conocimientos, crean, enseñan y evalúan. A este respecto, de las opiniones se rescata que tal cambio está vinculado a docentes y alumnado. El profesorado, por su parte, tiene que adquirir competencias sobre el manejo de la IA para establecer nuevos diseños metodológicos en los que se incluya a la misma para enseñar y evaluar: “Los docentes tienen que adaptarse a nuevos formatos y estrategias educativas” (Estudiante 17, 2025). A su vez, el alumnado debe adaptarse a las nuevas formas de pensamiento que conlleva el uso de esta

herramienta tecnológica: “La IA obliga a plantear trabajos que sólo pueda resolver la inteligencia humana” (Estudiante 36, 2025). En caso contrario, se encontraría uno de los principales riesgos para el alumnado: la pérdida del interés motivacional por el aprendizaje y de sus capacidades autónomas de trabajo. La dependencia en este punto puede volverse acuciante hasta afectar a las capacidades de razonamiento, creatividad y, tal como aseguran ellos y ellas mismas, de pensamiento: “Hace que las personas piensen menos” (Grupo 13, 2025).

En el caso más positivo, el alumnado también resalta que la IA tiene un inmenso potencial para personalizar los aprendizajes y adaptarlos a los diferentes ritmos de las personas. Una herramienta que puede producir diversos itinerarios curriculares, atendiendo a los diversos niveles y necesidades formativas: “Puede adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante” (Estudiante 28, 2025).

4.3. PROPUESTAS DE MEJORA

A lo ya mencionado, las fortalezas, debilidades e implicaciones se suma, la solicitud al alumnado para que indicara una serie de propuestas para mejorar el uso que se realiza de la IA generativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La primera y más secundada propuesta fue resaltar que la IA debe utilizarse como un complemento educativo: “Debe utilizarse como herramienta de apoyo” (Estudiante 23, 2025). Nunca debe sustituir ni a los agentes primordiales de transmisión de la información ni al proceso en sí mismo de construcción de conocimiento que debe realizar todo/a estudiante: “Chat GPT debe ser complementaria, no sustitutiva” (Grupo 12, 2025).

Para llevar a cabo esta tarea es también imprescindible la segunda propuesta: formar al profesorado y al alumnado. Una formación sobre el manejo de diferentes programas de IA generativa que conlleve además un uso responsable: “Se debe tener en cuenta la necesidad de una educación civil sobre el uso correcto de estas nuevas herramientas” (Estudiante 25, 2025). Sin obviar una formación crítica sobre tal herramienta que promueva el conocimiento sobre los límites y sesgos que contiene, pues solo de esta forma podrán desarrollarse usos responsables destinados a la educación.

He aquí por tanto la relación con la última propuesta realizada por el alumnado. Se trata de las capacidades que debe obtener el profesorado para diseñar y ejecutar tareas que se alejen de la simple búsqueda de información y la repetición. Por el contrario, deben de focalizar la planificación en actividades que requieran de forma imprescindible la reflexión crítica y la creatividad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La exposición de los anteriores resultados corrobora el cumplimiento del objetivo principal que tuvo el taller, esto es, promover el pensamiento crítico en un proceso de aprendizaje participativo cuyo núcleo central giraba en torno a un conocimiento más profundo sobre el uso de la inteligencia artificial en contextos educativos.

En este sentido, el alumnado ha participado positivamente por medio de espacios de debate físicos y virtuales para:

1. Adquirir nuevas competencias digitales sobre el uso de la inteligencia artificial generativa. Unas habilidades que, tal y como señalan una serie de autores especializados (Gomez-Garay et al., 2024), está obteniendo cada vez más una relevancia mayor en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.
2. Trabajar en equipo e individualmente a través de las TIC y la inteligencia artificial generativa. El uso tanto de la plataforma virtual de la universidad correspondiente como del programa informático Padlet y ChatGPT permitieron el desarrollo de trabajo autónomo por parte del alumnado para generar construcción conjunta de conocimiento (Beltrán-Martín, 2022; Martínez-Saura y Sánchez-López, 2022).
3. Desarrollar capacidades críticas y de análisis sobre el uso de la inteligencia artificial generativa. Tal y como confirmaron Narváez-Cumbal et al. (2023), en nuestro caso la ejecución del taller mediante una metodología que promovía la participación por parte del alumnado favoreció la progresión de pensamiento crítico y autónomo.

Todo este procedimiento ha contribuido no solo a elevar los niveles de participación y de competencias del uso de la inteligencia artificial generativa entre el alumnado sino también al ejercicio de creación conjunta de conocimiento dando como resultado reflexiones importantes sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en los procesos de aprendizaje actuales. En este sentido, resultan particularmente importantes las aportaciones realizadas en torno a las fortalezas, debilidades e implicaciones que conllevan el uso de la IAG. Reflexiones, por parte del alumnado, que llevan a concluir lo siguiente:

- El alumnado es plenamente consciente, en parte gracias a la realización del taller, no solo de las potencialidades sino también de los riesgos que conlleva la utilización de la inteligencia artificial generativa para los procesos de aprendizaje. Así, el alumnado participante aboga por un uso responsable de la IAG, siempre como herramienta complementaria, nunca como sustituto de la actividad humana (pensamiento, acción y reflexión). La capacidad de análisis de grandes volúmenes de información por parte de la máquina y creación de contenido original (Castillo Beltrán y Beltrán Montalvo, 2025), reconocida por parte del alumnado, contrasta con otras reflexiones sobre los peligros de que un mal uso puede arrastrar hacia un menor desarrollo de las capacidades reflexivas y de pensamiento. Hay que recordar aquí la tan ilustrativa declaración de: “Hace que las personas piensen menos” (Estudiante 30, 2025). Para ello deben diseñarse, en el campo educativo, programas y actividades que promuevan la colaboración conjunta y el desarrollo previo de pensamiento crítico por parte de los individuos, evitando así la acción de tareas repetitivas que pueda solventar la máquina fácilmente y con ello el gran riesgo del desasosiego por aprender.
- En el ámbito sociológico, el alumnado concluye que la máquina no es neutra, sino que forma parte y reproduce las ideologías y formas de comprensión de la realidad que tiene la sociedad en su conjunto (Lousada Arochena, 2024; Ortiz de Zárate, 2023). La inteligencia artificial generativa y en particular

ChatGPT contiene efectivamente una serie de sesgos sociales, culturales y de género (Flores Anarte, 2023) de las que el alumnado ha dado cuenta a través de la realización del taller. En esta dirección, señalaron que la IAG no solo reproduce, sino que amplifica las desigualdades existentes, al transmitir información sesgada que alcanza a grandes cantidades de población.

- En el ámbito ético, se señala que se trata de una tecnología en actual auge y que, en consecuencia, escapa a las formas de regulación sociales y legales establecidas. Temas como los peligros que supone para el mantenimiento de una privacidad personal y de datos acorde a un Estado de derecho, así como la creación de identidades falsas e imitación de conductas humanas (voces e imágenes), fueron algunas de las apreciaciones más señaladas. En consecuencia, para esta población estudiantil, hay necesidad de comportamientos ciudadanos que realicen un uso responsable y ético (Castillo Beltrán y Beltrán Montalvo, 2025) de la tecnología. Así, el presente demanda de intervenciones desde organismos públicos, pues una vez más la actualidad va por delante de los marcos regulatorios a nivel legal y plantea dilemas éticos que son necesarios abordar.

En el ámbito pedagógico, dicha inteligencia artificial generativa plantea la creación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje (Gomez-Garay et al., 2024) en las que tanto el alumnado como el profesorado deben implicarse y actualizarse de forma constante. Se deben así, transformar las metodologías tradicionales, formando al alumnado en competencias digitales y en métodos de aprendizaje colaborativo con las que sean capaces de afrontar los retos del mundo actual (Acosta Corporan et al., 2021; Villamil et al., 2023). Existe a este respecto una diferenciación en las opiniones que afecta tanto a docentes como al propio estudiantado. Sin embargo, cabe aclarar, que no se trata solo de contextos institucionalizados, es decir, aquellos donde prima el sistema educativo formal. Con sus intervenciones el alumnado participante en el taller hace constantes referencias a la difusión de información poco veraz e incluso falsa. Nuevamente, al hacerse conscientes de que esta tecnología se nutre de los comentarios y percepciones de la ciudadanía, así como que han modificado tangencialmente el acceso al conocimiento (Cala et al.,

2018), el estudiantado apuesta por más formación en capacidades que permitan identificar los sesgos y controlar los contenidos que favorezcan procesos de desigualdad y discriminación hacia ciertos colectivos.

La innovación educativa requiere de constantes actualizaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje para que se adapten a los contextos actuales. En esta dirección, ha sido un mérito considerable el diseño y ejecución de un taller que, por medio de metodologías de participación activa, ha facilitado que el alumnado adquiera nuevas competencias digitales para el uso y conocimiento de la inteligencia artificial generativa. Asimismo, ha conseguido fomentar el desarrollo de pensamiento crítico sobre la misma. Un proceso guiado —que no controlado— por parte del profesorado, que permita abordar uno de los principales desafíos presentes en las aulas universitarias actuales, siempre desde la perspectiva del alumnado; pues solo recogiendo sus impresiones y reflexiones se podrá continuar mejorando en la práctica docente.

7. REFERENCIAS

- Acosta Corporan, R., Hernández Martín, A., y Martín García, A. V. (2021). Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de Metodologías de Aprendizaje Colaborativo mediada por las TIC. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 79-97. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200079>
- Beltrán-Martín, I. (2022). Una propuesta de aprendizaje cooperativo basada en el uso de Padlet. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*(22), 7-38. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.654>
- Cala, R., Díaz, L. I., Espí, N., y Tituaña, J. M. (2018). El impacto del uso de pizarras digitales interactivas (pdi) en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un caso de estudio en la Universidad de Otavalo. *Información tecnológica*, 29(5), 61-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000500061>
- Castillo Beltrán, P. A., y Beltrán Montalvo, A. P. (2025). Explorando Sesgos Culturales en la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 2025, 71-80. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi225>
- Domínguez-Herrera, E. (2024). Percepción de los alumnos sobre el uso de Padlet en la licenciatura de Geografía considerando el algoritmo deep learning. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1821>

- Flores Anarte, L. (2023). Sesgos de género en la Inteligencia Artificial. *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 18(18), 95-120.
<https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.8778>
- Gomez-Garay, A., Pintos López, B., Pérez-Urria Carril, E., y Hernández de Miguel, J. M. (2024). Inteligencia artificial generativa y aprendizaje colaborativo en la educación universitaria: Fisiopatología Vegetal. *III Jornada «Aprendizaje Eficaz»* (págs. 189-199). Madrid: Ediciones Complutense. <https://dx.doi.org/10.5209/act.001>
- Informe Semanal. (30 de 09 de 2023). *IA, la revolución en las aulas*. RTVE play: <https://www.rtve.es/play/videos/informe-semanal/ia-revolucion-aulas/6979276/>
- Lousada Arochena, J. F. (2024). Inteligencia artificial y sesgos discriminatorios: ¿es necesario un nuevo concepto de discriminación algorítmica? *IgualdadES*, 6(11), 97-123. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.11.04>
- Martínez-Saura, H., y Sánchez-López, M. (2022). Metodologías activas en la enseñanza universitaria a través de la herramienta Padlet. En D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A.-H. Martín-Padilla, E. López-Meneses, y A. Jaén-Martínez, *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (págs. 1871-1876).
- Narváez-Cumbal, I., Guña-Moya, J., Salgado-Reyes, N., y Arteaga-Alcívar, Y. (2022). Incidencia de las TIC en el aprendizaje colaborativo de la asignatura de programación en los estudiantes de los primeros semestres de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias. *Digital Publisher CEIT*, 7(4), 140-154. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4.1136>
- Ortiz de Zárate Alcarazo, L. (2023). Sesgos de género en la inteligencia artificial. *Revista de Occidente*(502), 5-20.
- Villamil, V., Vega, J. I., Sancho-Álvarez, C., y Bisquert, M. (2023). Propuesta de Innovación Docente sobre Metodologías Participativas para el Alumnado Universitario: Resultados de un Estudio. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 16(2), 55-72.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.004>

"FLIPPED CLASSROOM, PODCAST, PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERSECCIONALIDAD: INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN INTERVENCIÓN EN LA DISCIPLINA DEL TRABAJO SOCIAL"

MARÍA VICTORIA ROMÁN FERNÁNDEZ

*Docente e investigadora FPU
Departamento de Servicios Sociales y Trabajo Social
Facultad de Trabajo Social
Universidad de Granada*

MARÍA DEL PILAR TUDELA VÁZQUEZ

*Profesora Ayudante Doctora
Departamento Trabajo Social y Servicios Sociales
Facultad de Trabajo Social
Universidad de Granada*

FRANCISCO JESÚS MIELGO GARCÍA

*Profesor Sustituto Interino
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales
Facultad de Trabajo Social
Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

La actividad formativa que se presenta en este capítulo se enmarca en el proyecto “Píldoras formativas: el valor de la teoría en la intervención en Trabajo Social” que se inscribe dentro de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje²⁴; y cuyo objetivo general es reconocer la importancia de los modelos teóricos en la intervención profesional desarrollada

²⁴ Proyecto de Innovación Docente coordinado por Gloria Álvarez Bernardo del Dto de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Granada. Financiado por el Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado de la Universidad de Granada. Convocatoria 2024-25 del Plan Academia UGR.

desde el Trabajo Social, a través de la implementación de aula invertida y el uso de podcast, que hemos denominado como “píldoras formativas”.

El presente texto es el resultado de las reflexiones y aprendizajes derivados de una experiencia educativa concreta implementada en la asignatura obligatoria Perspectivas Feministas y Relaciones de Género del grado de Trabajo Social en la Universidad de Granada. En ella han participado más de doscientos estudiantes a través de la realización de una práctica cuyo objetivo era profundizar en los modelos teóricos y de intervención del trabajo social crítico, como son el feminista y el antirracista, también denominado antiopresivo (Medina Rodríguez, Álvarez Bernardo, & Aguiar Fernández, 2025). El diseño, implementación y evaluación de este trabajo ha permitido constatar que el estudiantado valora positivamente aquellos métodos de enseñanza-aprendizaje en los que hay una conexión directa con el ejercicio profesional, en concreto, a través de los discursos de trabajadoras y trabajadores sociales que narran su experiencia. Así mismo, los diálogos y reflexiones compartidas durante su implementación han mostrado la relevancia de estas metodologías a la hora de estimular el pensamiento crítico en la enseñanza universitaria del Trabajo Social. Esto quiere decir que acciones educativas innovadoras, como las propuestas, pueden potenciar las habilidades reflexivas y toma de decisiones basada en los principios éticos; ambas consideradas fundamentales para la puesta en práctica de una acción profesional orientada hacia la transformación y la justicia social (Tudela-Vázquez, 2023).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

El propósito principal de este artículo es reflexionar de forma conjunta acerca de la importancia de diseñar materiales docentes basados en la experiencia profesional de trabajadoras y trabajadores sociales que permitan conectar con la aplicabilidad de las teorías y modelos de intervención críticos del Trabajo Social. Concretamente, proponemos atender a la pertinencia de la aplicación de los seminarios invertidos, Flipped Classroom, como metodología que permite en la asignatura de

Perspectivas feministas y relaciones de género profundizar en los modelos de intervención feminista e interseccional. Con ello, se pretende impulsar una reflexión colectiva sobre cómo innovar en la enseñanza del Trabajo Social, mediante metodologías que preparen al alumnado para asumir el papel fundamental que desempeñan las y los profesionales del Trabajo Social ante los desafíos de la sociedad actual. Además, a través de estas estrategias, se busca fomentar un enfoque crítico y reflexivo que permita a las futuras profesionales desarrollar una comprensión más profunda de la necesidad de aplicar herramientas analíticas como la perspectiva de género y la interseccionalidad, con el fin de garantizar una práctica profesional socialmente responsable y transformadora, como señalan autoras como Fraser (1997) o Crenshaw (1989) al reivindicar marcos de análisis complejos y situados.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcanzar dicho objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Introducir el contexto metodológico en el que se enmarca la intervención educativa.
- Introducir el diseño, implementación y evaluación del seminario invertido aplicado en la asignatura con vistas a la mejora de la práctica docente.
- Presentar los resultados más relevantes de la experiencia en su relación al fomento de la autonomía, reflexión y toma de decisiones críticas del alumnado, a fin de profundizar de forma práctica en la intervención desde el Trabajo Social con perspectiva de género e interseccionalidad.

3. METODOLOGÍA

La transformación de los métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior ha cobrado una importancia creciente en las últimas décadas, en consonancia con los profundos cambios tecnológicos, sociales y culturales que atraviesan el ámbito educativo. El contexto actual exige

nuevas formas de abordar el aprendizaje que respondan no solo a las necesidades técnicas y formativas del estudiantado, sino también a los desafíos éticos, críticos e interseccionales que plantea la formación profesional e investigadoras en el siglo XXI. Frente a un modelo educativo tradicional centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento, donde el rol docente se ha limitado históricamente a la exposición de contenidos en un aula pasiva, emergen propuestas pedagógicas innovadoras que promueven la participación activa, el pensamiento crítico y el compromiso social del alumnado. Entre ellas, el modelo pedagógico conocido como *Flipped Classroom* (aula invertida o seminario invertido), junto con el uso de recursos digitales como los podcasts, ha demostrado ser una estrategia efectiva para transformar la experiencia de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, especialmente en disciplinas orientadas a la intervención social, como el Trabajo Social (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015; Karabulut-Ilgu, Jaramillo Cherrez y Jahren, 2018).

El enfoque *Flipped Classroom* se inscribe en una genealogía crítica que cuestiona el papel hegemónico de la clase magistral como única vía para la transmisión del conocimiento. Ya en los años noventa, King (1993) proponía una reconfiguración del rol del profesorado, planteando el paso de un modelo centrado en el docente como “sabio en el escenario” (*sage on the stage*) a uno en el que el profesor actúa como un “guía al lado” (*guide on the side*), facilitando un aprendizaje más autónomo, reflexivo y centrado en el estudiante. Esta propuesta respondía a la necesidad de generar espacios educativos que incentivaran el diálogo, la colaboración y la problematización del conocimiento, superando el modelo unidireccional dominante en las aulas universitarias.

En la misma línea, Mazur (1997) desarrolló la estrategia de *peer instruction*, basada en el desplazamiento de los contenidos teóricos fuera del aula y la dedicación del tiempo presencial a actividades colaborativas de resolución de problemas, discusión y evaluación entre pares. Este modelo supuso un cambio paradigmático que ponía en el centro del proceso de aprendizaje a los estudiantes, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento. Posteriormente, Walvoord y Anderson (1998) acuñaron el término *Flipped Classroom* para describir esta modalidad en la que los materiales de aprendizaje se abordan antes de la

clase, permitiendo dedicar el tiempo presencial a tareas activas y significativas. La propuesta cobró una amplia difusión a partir de la década de 2000 con la incorporación de materiales audiovisuales y, especialmente, de vídeos pregrabados como principal recurso para el estudio autónomo (Bergmann y Sams, 2012).

Desde entonces, múltiples investigaciones han demostrado que este modelo de enseñanza favorece la comprensión profunda de los contenidos, el desarrollo de habilidades metacognitivas y la transferencia del conocimiento a contextos prácticos (O'Flaherty y Phillips, 2015; Karabulut-Ilgu et al., 2018). Su implementación en el ámbito universitario ha mostrado beneficios claros en términos de motivación, implicación y rendimiento académico del estudiantado (Tudela, 2023), así como una mejora sustancial en el desarrollo de competencias críticas y profesionales (Gilboy et al., 2015). Además, el modelo responde adecuadamente a las demandas de flexibilidad y personalización del aprendizaje que caracterizan a las generaciones actuales de estudiantes (Chen, Wang, Kinshuk y Chen, 2014).

En paralelo al desarrollo del aula invertida, el uso de podcasts como recurso didáctico ha emergido como una herramienta especialmente eficaz para facilitar el aprendizaje autónomo, flexible y accesible. Su formato auditivo permite al alumnado revisar los contenidos en distintos momentos y contextos, adaptándose a una amplia diversidad de estilos de aprendizaje (Ramos García y Caurcel Cara, 2011). Diversos estudios han mostrado que los podcasts contribuyen a aumentar la motivación, la atención y la capacidad de reflexión crítica, especialmente en contextos donde la presencialidad se ve limitada o condicionada (Fernández-Toro, Truman y Walker, 2013). Durante la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, numerosas universidades incorporaron estos materiales como parte de sus estrategias de enseñanza remota, con resultados positivos en términos de participación, comprensión de los contenidos y compromiso con el proceso de aprendizaje (INNDOC, 2022).

Desde la perspectiva del profesorado, la creación de Podcast no solo representa una herramienta para diversificar los formatos pedagógicos, sino también una oportunidad para revisar y mejorar su práctica docente. La elaboración de estos materiales requiere una reorganización profunda

del contenido, la planificación de estrategias comunicativas eficaces y el uso de un lenguaje claro y accesible, lo cual potencia la competencia narrativa, la capacidad de síntesis y la reflexión crítica sobre el propio acto de enseñar (García-Valcárcel y Basilotta Gómez-Pablos, 2016; Cebrián de la Serna y Bergman, 2014). En este sentido, el Podcast se constituye en una práctica pedagógica que fomenta la autorregulación docente y el desarrollo de competencias digitales, al tiempo que facilita la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y horizontales.

La articulación del modelo *Flipped Classroom* con el uso de podcasts como recursos didácticos adquiere una especial relevancia en el Grado en Trabajo Social, donde el aprendizaje no puede disociarse del contexto social, ético y político en el que se insertan las prácticas profesionales. La formación en Trabajo Social exige una pedagogía que no sólo transmita contenidos teóricos, sino que promueva la reflexión crítica sobre las estructuras de desigualdad, exclusión y poder que configuran las realidades sociales. En este marco, el modelo de aula invertida permite a los y las estudiantes asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje, favoreciendo la autorregulación, la responsabilidad y la capacidad de análisis argumentativo (Bergmann y Sams, 2012; O'Flaherty y Phillips, 2015).

Uno de los aportes más significativos de esta metodología es su contribución a la equidad en el acceso al aprendizaje. Al permitir que cada estudiante revise los contenidos a su propio ritmo y en función de sus necesidades, se favorece una mayor inclusión educativa y una respuesta más adecuada a la diversidad del alumnado (Chen et al., 2014). Este aspecto resulta especialmente relevante en el ámbito del Trabajo Social, donde la sensibilidad frente a las desigualdades y las intersecciones de género, clase, etnia, edad o discapacidad debe formar parte de los contenidos y métodos de enseñanza (Hanvisky, 2014; Winker y Degele, 2011).

Desde un enfoque interseccional, el modelo *Flipped Classroom* posibilita la incorporación de perspectivas múltiples en el análisis de los fenómenos sociales, invitando al estudiantado a problematizar sus propios marcos de referencia y a desarrollar una mirada crítica frente a las narrativas dominantes. Esta estrategia se alinea con las pedagogías críticas y de la liberación, como las propuestas por Paulo Freire (1970/2005), quien abogaba por una educación dialógica,

problematizadora y orientada a la transformación social. En este sentido, la enseñanza del Trabajo Social desde un enfoque de aula invertida no solo mejora el aprendizaje de los contenidos académicos, sino que fortalece la dimensión ética y política de la formación profesional, al promover la conciencia crítica, el compromiso ético y la agencia transformadora del estudiantado (Brookfield, 2012; Hooks, 1994).

Por otro lado, la incorporación del Podcast como recurso docente permite enriquecer esta experiencia crítica, al facilitar el acceso a voces diversas, testimonios, entrevistas y narrativas situadas que problematizan la realidad social desde múltiples perspectivas. Así, el uso de Podcasts no solo representa una herramienta técnica o metodológica, sino también un dispositivo epistemológico que cuestiona las jerarquías del conocimiento, amplía el canon académico y promueve una educación más plural e inclusiva (Domingo, 2020). En combinación con el modelo de aula invertida, los Podcasts pueden ser utilizados para introducir debates complejos, desarrollar casos prácticos, generar espacios de diálogo y reflexión, y promover una escucha activa y empática en el alumnado.

En síntesis, el modelo *Flipped Classroom* y el uso de podcasts como herramientas didácticas ofrecen una oportunidad valiosa para repensar la enseñanza universitaria desde una perspectiva crítica, inclusiva e interseccional. En el caso particular del Grado en Trabajo Social, estas metodologías no solo permiten mejorar la calidad del aprendizaje, sino también reforzar los valores éticos, la sensibilidad social y la capacidad transformadora que deben caracterizar la práctica profesional. La combinación de estas estrategias pedagógicas constituye, por tanto, una vía prometedora para avanzar hacia una educación superior más comprometida con la justicia social, el pensamiento crítico y la formación de profesionales capaces de intervenir en contextos complejos, dinámicos y desiguales.

3.1. FASES METODOLÓGICAS

3.1.1. Revisión teórica y bibliográfica

En este estudio de investigación se ha llevado a cabo, en primer lugar, una revisión bibliográfica en torno a la metodología *Flipped Classroom* en combinación con la herramienta Podcast. De ahí, se desprende

nuestro marco teórico que aborda el empleo de metodologías innovadoras, sus orígenes, empleo de herramientas como el Podcast y su funcionalidad. Asimismo, cabe señalar que este proyecto está basado en un proyecto de innovación anterior a este y del cual se obtuvo la publicación de un libro de modelos de intervención, el cual, no ha servido también como material de referencia.

3.1.2. Elaboración de materiales docentes

Para el desarrollo de la práctica previamente el equipo docente preparó los materiales necesarios, siendo el orden el siguiente:

- Grabación y posterior edición de Píldora auditiva.
- Preparación de materiales de estudio en relación con la temática.
- Preparación de Guión de trabajo.
- Exposición en clase de la práctica a los diferentes grupos para su posterior desarrollo.
- Subida de materiales a la plataforma Prado.

3.1.3. Desarrollo de sesiones prácticas

Dicha práctica grupal se desarrollará en dos sesiones, teniendo una parte importante de trabajo “fuera del aula”.

Sesión 1: Trabajo fuera del Aula

- Visualización y estudio de los materiales obligatorios. Lecturas y “píldora” de audio.
- PARTE 1: Desarrollar materiales de estudio del Bloque II contestando a las preguntas del Guión de Trabajo.
- PARTE 2: Analizar el material y trabajar sobre el Caso Práctico

Sesión 2: Trabajo en el Aula

- Presentación y puesta en común del trabajo grupal realizado.
- Exposición de aportaciones docentes.
- Evaluación del Proceso.

3.1.3. Selección y tamaño de la muestra

Ante nuestra principal intención de profundizar sobre el tema que nos ocupa, realizamos una selección de la muestra de forma no probabilística mediante la técnica incidental o de conveniencia, en la cual, la elección de los elementos depende de causas relacionadas con los propósitos de la persona investigadora. Por tanto, el procedimiento depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. (Hernández-Sampieri, Fernández-Colllado, y Baptista-Lucio, 2017). Los criterios de selección han sido:

Que sean alumnas de grado de la Facultad de Trabajo Social.

En el contexto de una asignatura que posibilite y se encuentre alineado con el aprendizaje desde un Trabajo Social feminista, que aborde la toma de decisiones críticas, y la aplicación de la perspectiva de género e interseccionalidad.

En cuanto al tamaño de la muestra no hay criterios ni reglas firmemente establecidas, determinándose por el número de alumnas/os matriculadas en los diferentes grupos. En la implementación de la práctica han participado 6 grupos de la asignatura, Perspectivas Feministas y Relaciones de Género, de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Granada. Esto hizo un total de 270 alumnas/os²⁵.

3.1.4. Selección de técnicas

Tras todo esto anterior, abordamos la fase empírica a través del uso de técnicas como:

La observación, siendo según Guillermo Campos y Nallely Martinez (2012), es un método para el estudio de la realidad de la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o

²⁵ Aunque las alumnas/os matriculadas en la asignatura de Perspectivas feministas y relaciones de género fueron 214, se muestra en las gráficas la totalidad de participantes junto a la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social para el ciclo vital.

explicarlo desde una perspectiva científica. Por ello, durante la sesión en clase, esta técnica fue utilizada para tomar notas de todas las cuestiones que iban aconteciendo para su posterior análisis.

Para finalizar, realizamos una encuesta de evaluación para todas las personas participantes con el objetivo de conocer:

- Conocimiento previo de la metodología utilizada.
- Opinión acerca de la utilidad de la metodología y herramientas utilizadas para su formación.
- Su valoración acerca de afirmaciones como: "Participar, conocer y aprender a través de metodologías diferentes a la tradicional, le dan un valor agregado positivo e innovador a mi formación profesional".
- Opinión acerca de una mejor interiorización de temáticas con el uso de la metodología Flipped Classroom y la herramienta Podcast
- Valoración de la presencia de docentes expertos en la materia como aporte para profundizar en la temática.
- Valoración del trabajo grupal y la organización del mismo.
- Dificultades para la realización de dicho trabajo.
- Identificación de los aspectos positivos e inconvenientes experimentados debido al uso de la metodología de aula invertida.

3.1.5. Análisis de la información

Para llevar a cabo el análisis de la información de esta investigación hemos utilizado el proceso de triangulación hermenéutica. Este proceso como señaló Francisco Cabrera (2005:68) se concreta en “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más relevantes derivados de la implementación de la práctica pedagógica basada en el modelo *Flipped Classroom* y el uso de podcasts en el seminario de la asignatura “Perspectivas feministas y relaciones de género”²⁶, perteneciente al Grado en Trabajo Social. La práctica fue aplicada de manera transversal en diferentes grupos, lo que permitió recoger datos significativos sobre la experiencia de aprendizaje del estudiantado a través de un cuestionario. Los resultados han sido sistematizados a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas, destacando especialmente las percepciones subjetivas del alumnado, que permiten valorar no solo la eficacia didáctica de la metodología, sino también su impacto en el proceso formativo desde una dimensión crítica y reflexiva.

4.1. UN ENFOQUE METODOLÓGICO INNOVADOR Y ÚTIL PARA UNA MEJOR ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS

Una de las principales conclusiones extraídas de la experiencia es la valoración altamente positiva del enfoque metodológico innovador por parte del alumnado. Una proporción significativa de participantes (más de un 90%) manifestó que la incorporación de formatos diferentes a los tradicionales, como los podcasts, combinados con el modelo *Flipped Classroom*, facilitó una mejor comprensión y asimilación de los contenidos. Esta percepción coincide con lo argumentado en la literatura sobre innovación docente, que subraya la importancia de métodos activos y formatos multimediales para potenciar la motivación y el aprendizaje significativo (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015; Karabulut-Ilgu et al., 2018).

Como puede observarse en el Gráfico 1, la mayoría del estudiantado valoró de manera muy positiva el uso de estas herramientas, señalando que contribuyeron a dinamizar el proceso de aprendizaje, haciéndolo más accesible y adaptado a diferentes estilos cognitivos.

Una participante lo expresó claramente al afirmar:

²⁶ Asignatura coordinada por el Departamento de la Facultad de Trabajo Social y compartida con el Departamento de Sociología y Antropología.

“Este tipo de material diferente al que acostumbramos me parece útil porque permite aprender de manera más dinámica y visual, lo que facilita la comprensión y retención de la información” (*Participante 54*).

Este testimonio resalta la percepción de utilidad vinculada a la accesibilidad del contenido y a su formato visual y auditivo, lo que resulta especialmente relevante en el marco de una pedagogía centrada en la diversidad del alumnado. Asimismo, otro comentario reforzó esta idea al destacar el carácter lúdico y diferenciado del recurso, en contraste con la rigidez del modelo tradicional:

“Es una herramienta útil, ya que se sale de la norma y es una manera de aprender más lúdica y diferente a una clase tradicional” (*Participante 96*).

La valoración de la experiencia como algo “diferente y enriquecedor” también fue compartida por otras personas encuestadas, quienes pusieron en valor la novedad y la diversidad metodológica como elementos que aumentan el interés y el compromiso con el proceso de aprendizaje:

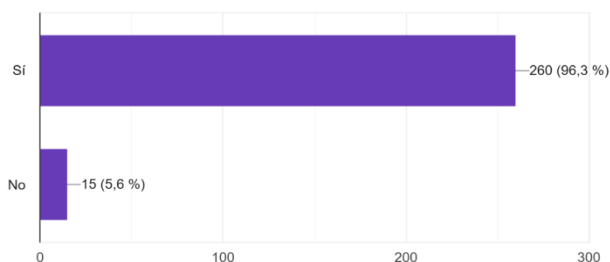
“Es diferente y enriquecedor” (*Participante 64*).

Incluso desde una perspectiva más reflexiva e introspectiva, se destaca el valor de estas herramientas para el desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas:

“I find it useful for future interactions. Those tools made it easier to learn and express myself” (*Participante 78*).

GRÁFICO 1. Utilidad del uso de herramientas innovadoras

2. En tu formación, ¿te parece útil el uso de herramientas: podcast, vídeos, entrevistas...?
270 respuestas



Fuente: elaboración propia a partir del formulario Google Forms

Estas percepciones reforzaron la idea de que las metodologías activas no solo facilitan la adquisición de conocimientos, sino que también contribuyen al desarrollo de competencias transversales clave, como la comunicación, la autonomía y la autorreflexión.

4.2. UN VALOR POSITIVO PARA LA FORMACIÓN

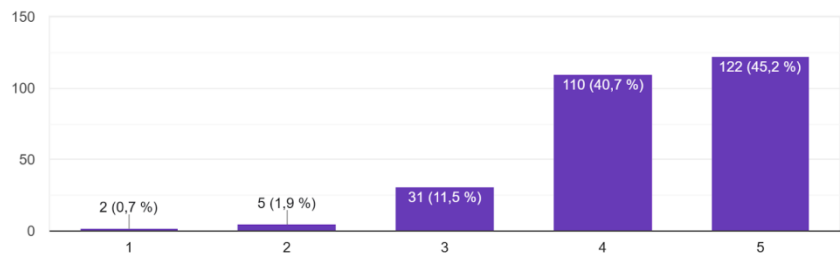
Además del reconocimiento de la utilidad técnica de la metodología, una dimensión especialmente significativa emergió del análisis de los resultados: el valor agregado que esta experiencia pedagógica supuso para la formación profesional del estudiantado. Prácticamente la totalidad de las personas participantes coincidieron en que su participación en esta dinámica, que incluía la preparación autónoma de contenidos mediante Podcasts, seguida de sesiones presenciales dedicadas al análisis y la reflexión crítica, tuvo un impacto positivo en su proceso formativo.

Como se refleja en el Gráfico 2, la mayoría del alumnado consideró que la combinación de metodologías aportó beneficios claros en términos de aprendizaje, implicación personal y adquisición de competencias. Esta valoración pone de manifiesto que el uso del modelo *Flipped Classroom* y del recurso Podcast no fue percibido como un mero instrumento didáctico, sino como una estrategia integral que enriqueció su comprensión de los contenidos desde una perspectiva más práctica, crítica y contextualizada.

La incorporación de estas metodologías también permitió un acercamiento más profundo a las temáticas abordadas en la asignatura, como la desigualdad de género, la interseccionalidad y los enfoques feministas en el análisis social, aspectos que requieren de herramientas pedagógicas que favorezcan la implicación emocional, la reflexión ética y la problematización de los saberes. En este sentido, la valoración de la experiencia como un valor añadido a su formación trasciende lo académico y se inscribe en una dimensión ético-política fundamental para el Trabajo Social, tal como han venido señalando diversas autoras en el campo de la pedagogía crítica y feminista (Hooks, 1994; Freire, 2005; Hanvisky, 2014).

GRÁFICO 2. Valoración de la participación y aprendizaje a través de *Flipped Classroom* y Podcast

3. En la escala 1-5, valora en qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación: "Participar, conocer y aprender a través de metodologías diferentes...talmente en desacuerdo; 5 Totalmente en acuerdo)
270 respuestas



Fuente: elaboración propia a partir del formulario Google Forms

4.3. FAVORECE LA INTERIORIZACIÓN DE TEMÁTICAS

Uno de los hallazgos más destacados en esta experiencia docente fue el elevado grado de consenso entre el alumnado en torno a la eficacia de la metodología *Flipped Classroom* combinada con el uso de Podcasts para lograr una mejor interiorización de los contenidos abordados, concretamente aquellos vinculados con la interseccionalidad y la perspectiva de género. Como puede observarse en el **Gráfico 3**, una mayoría significativa del estudiantado consideró que esta metodología favorece una comprensión más profunda, al exigir una participación activa y un compromiso reflexivo con el contenido.

Este aspecto fue reiteradamente subrayado por las personas participantes, quienes pusieron de manifiesto que el modelo les obligaba a dedicar tiempo y esfuerzo previos a las sesiones, generando así una implicación mayor y un aprendizaje más significativo:

“Se logra interiorizar más puesto que se requiere de la dedicación de tiempo a la asignatura y al material e invita a la reflexión” (Participante 49).

Asimismo, se valoró positivamente la complementariedad de los recursos empleados, ya que combinar materiales audiovisuales y lecturas contribuyó a fortalecer el proceso de aprendizaje:

“Compaginar el aprendizaje con herramientas como vídeos y lecturas puede ser de ayuda para interiorizar el conocimiento, así como promover el análisis y la reflexión. Además, facilita la comprensión de lo que se está impartiendo en la asignatura” (*Participante 35*).

En este sentido, el trabajo autónomo fue entendido no solo como una estrategia metodológica, sino como una oportunidad para el desarrollo de habilidades metacognitivas, autorregulación y sentido crítico:

“Trabajando en primera persona sobre los temas estudiados, es más fácil entender lo que realmente se está estudiando” (*Participante 70*).

Esta implicación activa en el proceso de aprendizaje fue reforzada por las dinámicas colaborativas y la interacción con el profesorado, lo que se tradujo en una experiencia formativa más profunda y transformadora:

“Fue un aprendizaje activo y no pasivo, hemos participado de manera más central e interactiva” (*Participante 126*).

“Nos sentimos más responsables de nuestro proceso de aprendizaje” (*Participante 115*).

Además, la puesta en común de los trabajos y la intervención de profesionales expertas/os en género y Trabajo Social, con experiencia real en el ámbito práctico, representaron un punto de inflexión para el alumnado, al permitirles contrastar el conocimiento teórico con la complejidad de los casos reales. Este “choque con la realidad” fue valorado de forma muy positiva:

“Sí, pues es una forma de trabajar casos de forma más realista, y luego al haber una puesta en común ayuda a que aprendamos de los demás ideas que quizá a nosotros mismos no se nos ha ocurrido” (*Participante 104*).

“Hemos podido trabajar de manera conjunta una perspectiva de intervención, clave en el trabajo social, acercándonos de esta manera a nuestra futura intervención” (*Participante 27 y Participante 45*).

Finalmente, se destacó el impacto emocional y ético de la experiencia, en tanto que el contacto con casos reales y con relatos situados permitió al alumnado desarrollar una mayor sensibilidad frente a problemáticas vinculadas con los derechos humanos, como la violencia de género:

“Al final que una persona que ha vivido casos como el de la práctica y que nos explique de manera más cercana qué es lo que ocurre hace que

sea más sensible a la hora de tratarlo”
(*Participante 87*).

4.4. FAVORECE EL TRABAJO GRUPAL Y LA EQUIDAD EN EL REPARTO DE TAREAS

Un aspecto destacado por el alumnado fue el impacto positivo que la metodología de aula invertida (Flipped Classroom) tuvo sobre el trabajo colaborativo. Tal y como se aprecia en el Gráfico 4, la mayoría de las personas participantes afirmaron haber experimentado una distribución equitativa de las tareas grupales, en contraste con las dinámicas más tradicionales en las que suelen observarse desequilibrios significativos en la carga de trabajo entre integrantes del mismo grupo.

Esta percepción fue respaldada por expresiones como:

“Creo que ha habido un reparto de tareas bastante equitativo donde todos hemos aportado más o menos lo mismo sin sobrecargar a nadie con más tareas que el resto” (*Participante 50*).

“Porque el trabajo se ha repartido de forma equitativa, todos los miembros del grupo hemos aportado lo que sabíamos y nos hemos ayudado los unos a los otros”

(*Participante 108*).

Estas valoraciones coinciden con los hallazgos de diversos estudios que reconocen que el aprendizaje activo promueve una participación más justa y comprometida del estudiantado en contextos colaborativos (Bishop & Verleger, 2013; Chen, Wang & Chen, 2014). En este sentido, la metodología Flipped Classroom favorece no solo la distribución equilibrada de las responsabilidades, sino también el desarrollo de competencias esenciales para la práctica profesional del Trabajo Social, tales como la cooperación, la ética compartida, la negociación de roles y la corresponsabilidad en los procesos grupales (Castaño et al., 2021; López Peláez et al., 2020).

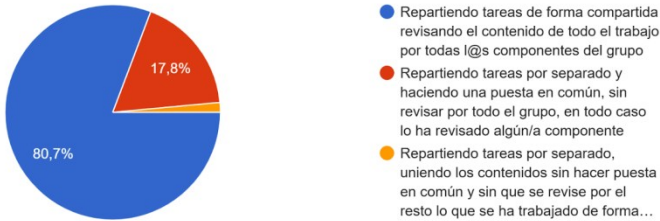
Asimismo, la organización equitativa de tareas contribuyó a reforzar los vínculos entre compañeros y compañeras, disminuyendo tensiones internas y mejorando la cohesión grupal, lo que, según el alumnado, repercutió directamente en la calidad del producto final entregado. Como ha señalado Johnson et al. (2014), las metodologías de aprendizaje cooperativo

fomentan un clima de respeto mutuo y responsabilidad compartida, especialmente cuando se articulan de manera estructurada y guiada.

Por tanto, estas prácticas reflejan no solo un avance pedagógico en la formación universitaria, sino también una preparación más realista y ética para el ejercicio del Trabajo Social en contextos interdisciplinarios y colaborativos.

GRÁFICO 4. Opinión acerca del reparto de tareas

9. El reparto de tareas en el grupo se ha hecho:
270 respuestas



Fuente: elaboración propia a partir del formulario Google Forms

4.5. DIFICULTADES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Pese a los múltiples aspectos positivos señalados, el alumnado también identificó una serie de dificultades que acompañaron la implementación de esta metodología. Entre las más mencionadas, destacan los desafíos relacionados con la coordinación grupal y la toma de decisiones conjuntas, lo cual refleja carencias habituales en el trabajo colaborativo que deben ser abordadas desde una perspectiva pedagógica.

“Ponernos de acuerdo con el grupo a la hora de realizar las tareas” (*Participante 61*).

“La desorganización grupal” (*Participante 91*).

“La coordinación con los demás, el no saber totalmente por dónde dirigir las actividades” (*Participante 98*).

Asimismo, algunas personas manifestaron cierta confusión inicial ante una metodología que se alejaba de los modelos de enseñanza tradicionales:

“Como no estamos acostumbrados a ella, al principio sí que puede ser un poco confusa y difícil de plantear” (*Participante 198*).

También se mencionaron dificultades vinculadas con la falta de contacto directo con el profesorado en los momentos iniciales del trabajo autónomo, lo que dificultó la resolución de dudas en tiempo real:

“Si te surge alguna duda, pues no tienes delante al profesorado para preguntarle dudas” (*Participante 155*).

Estas dificultades, lejos de invalidar el modelo, ponen de manifiesto la necesidad de una preparación previa más intensiva, así como el acompañamiento del profesorado para garantizar un tránsito más fluido hacia modelos de enseñanza-aprendizaje activos y participativos.

4.6. IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS POSITIVOS E INCONVENIENTES DE LA METODOLOGÍA DE AULA INVERTIDA

Finalmente, cuando se pidió al alumnado que identificara de manera sintética los aspectos positivos y negativos experimentados durante la experiencia, emergieron de forma recurrente valoraciones altamente favorables hacia el modelo *Flipped Classroom*. Entre los beneficios más señalados destacan la autonomía en el aprendizaje, el dinamismo de las actividades y el acercamiento a situaciones reales, lo que generó un notable interés y compromiso:

“Fue un aprendizaje activo” (*Participante 126*).

“Nos sentimos más responsables de nuestro proceso de aprendizaje” (*Participante 115*).

“El contacto con experiencias reales me ayudó a sensibilizarme más con temas como la violencia de género” (*Participante 87*).

No obstante, se identificaron también algunos inconvenientes como la necesidad de una mayor planificación, la coordinación entre grupos y el acompañamiento docente más sostenido en las fases iniciales del trabajo autónomo. Estos aspectos serán considerados en las propuestas de mejora que se desarrollarán en futuras actividades con metodologías innovadoras.

5. CONCLUSIONES

El modelo Flipped Classroom, articulado con el uso pedagógico de podcasts, representa una propuesta metodológica robusta para fomentar la autonomía, la responsabilidad social y el pensamiento crítico del estudiantado en el ámbito universitario. En particular, su aplicación en el Grado en Trabajo Social potencia el aprendizaje reflexivo, facilita la incorporación de enfoques interseccionales y éticos, y promueve la formación de profesionales capaces de intervenir críticamente en contextos de desigualdad y exclusión.

Además, los Podcast no solo enriquecen la experiencia del alumnado al proporcionar contenidos accesibles y adaptables, sino que también fortalecen las competencias docentes, contribuyendo al desarrollo profesional y a la innovación educativa. Así, la combinación de estas herramientas en el marco de metodologías activas constituye una estrategia eficaz para responder a los desafíos formativos del siglo XXI.

Este proyecto continúa y consolida experiencias previas orientadas a promover la reflexión crítica y el compromiso del alumnado del Grado en Trabajo Social, en la Universidad de Granada así como en otras, mediante el uso de metodologías innovadoras que articulan teoría, práctica y transformación social.

8. REFERENCIAS

- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.
- Brookfield, S. D. (2012). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. Jossey-Bass.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Campos, G., y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45–60.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, y Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers y Education*, 79, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970).
- Guirao Goris, J., y Silamani J. Adolf. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Enfermería en Cuidados Humanizados*, 9(2).
<https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>.
- Hanvisky, O. (2014). Intersectionality, social work and social justice. *Social Work and Social Sciences Review*, 17(2), 18–35.
<https://doi.org/10.1921/4703170203>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2017). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hew, K. F. (2009). Use of audio podcasts in K-12 and higher education: A review of research topics and methodologies. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 333–357. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9108-3>
- INNDOC. (2022). El uso del podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario: una experiencia de innovación docente durante el confinamiento. INNDOC 2022.
<https://2022.inndoc.org/ponencia/el-uso-del-podcast-como-herramienta-de-ensenanza-aprendizaje-en-el-contexto-universitario-una-experiencia-de-innovacion-docente-durante-el-confinamiento/2022.inndoc.org>.
- Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherrez, N., y Jähren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12548>.
- Kay, R. H., Leung, S., y Tang, H. (2018). Podcast use in higher education: An examination of student usage, perceptions, and impact on learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 1–13.
<https://doi.org/10.14742/ajet.3292>
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30–35.
<https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30–35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>.
- López-Peláez, A., Pérez-García, R., y Aguilar-Tablada, M. V. (2020). Innovación docente y Trabajo Social: Experiencias desde el aprendizaje-servicio, la simulación y el aprendizaje invertido. Dykinson.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Prentice Hall.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Prentice Hall.
- Medina Rodríguez, M. del V., Álvarez Bernardo, G., & Aguiar Fernández, F. X. (Eds.). (2025). *Manual de modelos de intervención en trabajo social*. Madrid, España: Editorial Dykinson, S.L.

- Newton, C., y Lowe, D. (2021). Podcasting in social work education: Enhancing student engagement and learning. *Social Work Education*, 40(4), 493–509.
- O’Flaherty, J., y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>.
- Ramos García, A. M., y Caurcel Cara, M. J. (2011). Los podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 151–162.
- Tudela-Vázquez, M. P. (2023). El desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso en la formación para el Trabajo Social a través del uso de las metodologías Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Blended Learning (aprendizaje híbrido). En T. Hidalgo et al. (Coords.), *La esfera universitaria hoy: Retos, proyectos de investigación y transferencia del conocimiento* (pp. 629–643). Dykinson, S.L.
- Walvoord, B. E., y Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. Jossey-Bass.
- Winker, G., y Degele, N. (2011). Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality. *European Journal of Women's Studies*, 18(1), 51–66. <https://doi.org/10.1177/1350506810386084>.

EL SUFRIMIENTO SOCIAL EN EL PROCESO FORMATIVO DE LA RESIDENCIA MÉDICA EN GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA. APORTACIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE LA SALUD

SERGIO LEMUS ALCÁNTARA
Secretaría de Salud-UNAM

BLAS ESCALONA GARCÍA
Secretaría de Salud

1. LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN SALUD COMO CLAVE DEL DESARROLLO SOCIAL

En nuestro tiempo el conocimiento es un bastión del desarrollo mundial. No cualquier tipo de conocimiento, la tendencia apunta a lo especializado, se vuelve depositario de expectativas muy altas como la solución de problemas altamente complejos. Las cuales no pueden entenderse sin un marco histórico y el consiguiente desarrollo social que dan cuenta de lo accidentado de su desarrollo y la falaz linealidad progresiva que le solemos atribuir (Wallerstein, 2004).

En nuestro tiempo, el avance del conocimiento está estrechamente asociado con la política económica y sus directrices. La economía entraña ideas arcanas que, no sólo se mantienen vigentes, han refinado sus formas y mecanismos de acción estableciendo relaciones de subsunción entre las distintas dimensiones de interés humano y social. Si seguimos su raigambre histórica, encontramos cómo la economía globalizada ha servido para condicionar el desarrollo de los más rezagados y perpetuar el control de quienes la han encabezado (Esquivel, 2010; Ize, 2010; Endres & Fleming, 2004; Polanyi, Arensberg, & Pearson, 1957). Es en ese contexto ubicamos la formación de recursos humanos en salud.

Una de esas dimensiones subsumidas es la educación y lo acotaremos al campo de la salud, específicamente la medicina como disciplina. A la fecha no basta con estudiar seis años una licenciatura con un perfil de alta exigencia (Abreu Hernández et al., 2008). No está exenta de la agenda política que busca preparar fuerza laboral para alinearla a las directrices internacionales, pues ahora el derrotero apunta hacia la prevención como panacea a los problemas que, en franca contradicción rebasan el hacer de una disciplina, y dejan ver su inclinación o adscripción a la ideología política actual²⁷ (Lara Vélez et al., 2024).

Para los estudiantes de medicina, la licenciatura constituye un punto de partida. Y los coloca ante la posibilidad de continuar con una larga ruta formativa, cuya característica principal es la alta exigencia académica (Atkinson y Dealmont, 2009). Con la particularidad de que el baremo de esta escapa a su participación. La estructura los coloca en un espacio marginal con nula opción de participar (Lempp, 2009). Dinámica que no extraña dado el verticalismo que la caracteriza. En este punto es necesario generar un punto de convergencia en la dimensión estructural de las instituciones y los elementos de su organización.

1.2 BUROCRACIA Y VERTICALIDAD ELEMENTOS DE LO INSTITUCIONAL

Las instituciones son expresión de las decisiones tomadas por los sujetos en aras de lograr algún nivel de organización social. Antes que nada, hablamos de un fenómeno antrópico, modificado por los propios sujetos y las dinámicas caóticas, desafiantes y cambiantes que, establecen con su entorno (Attali, 2010). Al seguir la ruta histórica, encontramos que los recursos para hacerlo varían ampliamente de un grupo a otro y de ninguna forma significa la existencia de una ruta inequívoca para alcanzar un mismo nivel o forma de civilización (Ricoeur, 2012). No obstante, la dinámica global apunta a la idea de contar con instituciones

²⁷ El tema merece un tratamiento más profundo. No es tópico del capítulo, aunque sí modela la trayectoria formativa. Entre los aspectos que deben mantenerse a la vista para su estudio, es el impacto que tendrá el cambio del perfil, ahora orientado a la atención primaria, sin atender proponer modificaciones en el resto del sistema local y global. El escenario que encontrará el estudiante de pregrado, bajo el nuevo perfil, es altamente incierto en términos del nivel de conocimiento y oportunidades de desarrollo profesional.

que garanticen el control, el dominio de la vida social desde la política. Entonces, lo institucional se convierte en el corazón del Estado, la forma dominante de organización en nuestro tiempo (Hobbes, 2014).

La consolidación institucional depende en gran medida de la burocracia, el recurso por excelencia para administrar. Aparece como elemento perecedero en el decurso de las formas de organización (Weber, 2002). Su propósito principal es lograr el funcionamiento del Estado mediante la delegación de responsabilidades y la toma de decisiones, pero contrario a la expectativa, esas funciones nunca han gozado de claridad (Inda, 2023; Castoriadis, 1976). Peters (1999) en parte explica por qué la burocracia mantiene esa condición abigarrada. Como parte de la estructura institucional hay ámbitos, protagonistas que generan dinámicas y deben responder a otras instancias, bajo el manto de la administración pública.

Cuando hablamos de administración pública asumimos el compromiso de no perder de vista su condición polisémica y manifestación poliédrica en la realidad social. Kosik (1976) advirtió sobre lo que exige conocer la realidad, por lo que, pensar la administración acotada a lo teórico y la precisión conceptual, es pueril. Si bien depende estrictamente de lo normativo, no puede soslayar lo contextual, la dimensión donde se dirimen los asuntos humanos. El programa de especialización no es un objeto inmaterial, es depositario de anhelos, esfuerzos, dedicación, tiempo de vida de sujetos concretos. Entonces, la administración pública y su estructura burocrática son directamente responsables de dar causa, apoyar, potenciar o limitar, hasta extinguir todo eso.

El discurso del Estado se rige bajo un tipo de lógica, definida por el más alto nivel de compromiso. Anclado a la legitimidad del tipo de relación nítida con la sociedad a fin de darle el máximo beneficio (Jessop, 2016). Esto nos explica cómo construimos los marcos normativos. A todas luces, una aspiración. Ningún funcionario, burócrata, disientiría con ello, pero escapa a su visión una característica importante que contradice el discurso y es la verticalidad de la estructura.

Rossi (2018) indagó específicamente la verticalidad en el sistema de salud. Expuso las dificultades que entraña porque se torna altamente directiva. En consecuencia, dificulta la comunicación de los niveles

jerárquicamente inferiores. El tópico es crucial, pues el buen funcionamiento dependería de contar con información veraz y confiable. La cual proviene de distintos niveles y grupo de trabajo que están coordinados en torno a una actividad. Dentro de sus responsabilidades y obligaciones está producir y enviar información. El problema de fondo, es que ese verticalismo que mantiene organizada a la institución, también dificulta la comunicación con las instancias superiores.

1.2.1. El sufrimiento y los problemas epistemológicos para su estudio en la formación médica

Las dificultades que tenemos para aproximarnos al sufrimiento en parte se deben a la forma en que construimos el conocimiento. La herencia dualista de mente-cuerpo plasmada de múltiples formas ha escindido la realidad social de manera importante. Aunque, hay un pretendido retorno a recuperar el sentido humano de la vida, se le condiciona a la producción de evidencia. Nos referimos a los cánones del cientificismo sobre la reproducción y parametría específica de los objetos de estudio. En ese aspecto, tal exigencia ha sido satisfecha en cierta medida por el desarrollo de las neurociencias que aportan evidencia sobre las bases biológicas del comportamiento humano y su relación con el ambiente (Kagan, 2017; Higgins y George, 2013; Clarke, 2011; McGaugh, 1971).

Si bien el campo de las neurociencias contribuyó a reposicionar la importancia de la conciencia y las emociones, no resuelve del todo sus limitantes. Pues el interés sigue puesto en aquellas expresiones dentro del espectro biologicista de las emociones básicas por su cercanía al correlato neurofisiológico (Lazarus, 1991). Lo que no entra ahí, como el sufrimiento, está condenado a vagar por el submundo de lo subjetivo. Así, no importa cuántas veces aparezca en la narrativa de las personas términos como angustia, sufrimiento, ansiedad, la tendencia *científica* exige definir las con precisión y clasificarlas. Todo en franca omisión del contexto social y decurso histórico tanto del desarrollo del conocimiento como la construcción de sus objetos (Berrios, 2013).

A las dificultades para aprehender el sufrimiento como expresión genuina de los sujetos, se suman las adscripciones disciplinares. El des-punte de la narrativa en la enfermedad o el padecer encontraba en el

término una beta teórica, pues cubría con el criterio de lo subjetivo. Esto es, el auténtico sentir de las personas afectadas (Kleinman, 2020). No obstante, aparece otro límite, el sufrimiento debía estar en relación con una enfermedad y para entenderlo se volvía un componente indispensable (Hamui Sutton A., 2011; Hamui Sutton et al., 2019). Si bien había una aportación, en el fondo, sólo la alteración biológica, en términos de la enfermedad crónica permitía acceder a la condición humana, la experiencia de sufrir (Mattingly, 2009).

Ahora bien, el panorama no es más claro en el campo de las ciencias sociales que, anclan el sufrimiento a las condiciones materiales, políticas, económicas. Es decir, las estructuras con sus dinámicas y directrices que traza el Estado (Holmes, 2013). Si centramos el sufrimiento en las condiciones que viven los grupos vulnerables, específicamente los que enfrentan una realidad precarizada en las actividades esenciales para el sostenimiento vital, trabajo, salud, cuidado, educación, es claro que los estudiantes de una especialidad quedan fuera del perfil.

El sufrimiento es un estado que experimentan las personas, allende su perfil sociodemográfico. El problema de buscar esa relación, es que anula otras formas de sufrir. En términos relacionales, equivale a eliminarlas o hacerse indiferente a éstas porque escapan al radar académico, político y social (Bourdieu, La miseria del mundo, 1999). De manera que, el error está en buscar una única definición, cuando lo más acertado es identificar cómo se configura y las formas en que se expresa en la vida de las personas.

Wilkinson y Kleinman (2016) consideran que la esencia de la definición gira en torno a la exposición a condiciones severas de estrés que afecta a las personas en su identidad, las lleva a cuestionarse sobre sí mismas. Asimismo, tiene manifestaciones concretas, se refieren a los daños físicos y mentales al ver alteradas sus emociones. Pero, también tiene implicaciones morales porque al reconocer el sufrimiento del otro, llama a la acción, hacer algo para interferir y muchas veces la decisión es contraria, evitar mirar la situación del otro.

Aprehender el sufrimiento requiere de un objeto lo suficientemente flexible para identificar cómo se configura, cuál es su contexto y cómo se

concreta mediante las relaciones. Uno que no sea limitado por imposiciones académicas, conveniencias teóricas o presiones políticas. La experiencia cubría esos criterios porque el sujeto que sufre no lo hace por etapas ni de forma fragmentada. Lo hace en su completud.

2.1.3. La experiencia del sufrimiento

Entender y explicar el sufrimiento demanda un abordaje multidisciplinar y trabajo interdisciplinar porque el objeto se construye integrando diferentes características (García, 2006). Entendiendo que habrá puntos de convergencia y el énfasis variará según el interés del investigador y los compromisos disciplinares, académicos, institucionales, políticos y económicos. Sin importar la disciplina, la investigación siempre tiene un contexto e influye en el desarrollo del trabajo, por ende, sus aportaciones al conocimiento (Sheldrake, 2012; Bourdieu, 2002 y 2001).

Cuando el sujeto se vuelve el objeto de investigación, no debe entenderse como la acción de cosificarlo, sino que, la atención está centrada en él. Porque todo sujeto tiene la capacidad y necesidad de interpretar para actuar en consecuencia. No actúa por mero impulso, en la linealidad de responder a los estímulos. Tiene en mente sus objetivos, valora sus medios disponibles, genera expectativas, no solo las suyas, también las de otros (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

Comprometerse con la preminencia del sujeto conlleva mantener en un plano consciente los retos de articular lo que históricamente nos hemos empeñado en escindir. El sujeto es biológico y esa forma material que le permite estar, no es un frasco que atrapa su esencia. Su corporalidad le permite experimentar el desarrollo de su ser, por esa razón, sentimos, pensamos en nosotros mismos, somos capaces de cuestionarnos sobre nuestra propia realización y trascendencia. De igual forma la cultura y la sociedad nos permean hasta dotarnos de particularidades (San Martín Sala, 2015; Beorlegui, 2009).

En esas imbricadas relaciones es donde se va tejiendo la experiencia, la definición de ésta también es tema álgido en el campo de la filosofía desde donde se mira cómo lo definen y estudian otras disciplinas. Sin embargo, hay elementos que trascienden los campos disciplinares como

el cuerpo, la conciencia, el tiempo, el contexto, así como algunas funciones como la cognición, la reflexión, el análisis, las acciones, lo objetivo y lo subjetivo (Ezcurdia y Hansberg, 2003; Valera et al., 1992).

Los huecos teóricos sobre la experiencia pueden abrir la puerta al simplismo, aquel que sin la más mínima base de indagación establece su sentido común como criterio dominante. Algo así como el análisis silvestre que los médicos hacían, echando mano de algunos conceptos del psicoanálisis (Canguilhem, 1971). Por supuesto, jamás nos propusimos resolver el complejo problema del sufrimiento en la formación de los especialistas. Lo que sí, fue proponer una aproximación que coadyuve a mostrar la importancia de la experiencia lesiva de las personas.

No pretendemos hacer de la experiencia un cajón de sastre, porque reconocemos ciertos límites. Si bien la experiencia se desprende de la condición vital de los sujetos, también es un hecho que no todo lo vivido llega a configurarla. A lo largo del día nos vemos involucrados en rutinas, hechos cotidianos y no todos los incorporamos como parte de nuestra experiencia. Hay una selectividad que genera aprendizaje, reflexión y análisis y muchos otros que no (Giannini, 1987).

2. OBJETIVOS

1. Identificar los elementos institucionales que influyen la formación de médicos residentes en el contexto hospitalario.
2. Analizar la experiencia a partir de la entrevista para generar evidencia sobre el sufrimiento en el proceso educativo.

3. METODOLOGÍA

La literatura disponible sobre la formación en medicina nos guiaba hacia el sufrimiento. Un aspecto difícil de tratar por la carga subjetiva que se le atribuye. En el caso de los estudiantes de una especialidad, equivale a un rasgo no deseable. Es pertinente aclarar que, las referencias hacia lo *subjetivo* no se hacen desde alguna base teórica que contribuya a un mejor entendimiento de las circunstancias en las que se concreta la formación, ni de su impacto en los estudiantes. El diálogo que

habíamos promovido en los comités de enseñanza, identificamos la presencia de sesgos cognitivos, por los juicios que se expresaban con base en el sentido común. Varios médicos adscritos apoyados en su experiencia personal, destacaban su resiliencia y dejan fuera las posibles afectaciones que habían vivido (Erickson, 2019). Es un recurso muy popular entre aquellos cuya posición ha cambiado. Anulan la temporalidad y homogenizan la experiencia. Así, emiten juicios de valor sobre la trayectoria formativa del otro y desaprueban el sufrimiento.

A lo anterior se añade otro desafío, el de desvelar las articulaciones entre las dimensiones estructural, organizacional y funcional que configuran el contexto clínico y se construye la experiencia. El programa de especialización nunca se mantiene en los límites descriptos por el marco normativo. Siempre lo atraviesa la praxis humana, las acciones de los sujetos y la inevitable carga de su ser (Kosik, 1976). Por lo tanto, no hay espacios estrictamente normativos, son vívidos, por los sentidos y significados resultantes de las interacciones que ahí tienen lugar y las posiciones que los sujetos ocupan (Bueno, 1996).

En un mismo espacio clínico, un servicio de hospitalización, área quirúrgica, consultorio, la experiencia de los médicos residentes (MR) varía, nunca es estática ni homogénea, por más esfuerzos que se hagan para estandarizar el proceso formativo. Para un MR la rotación en un mismo servicio puede ser altamente tensa y conflictiva y para otro no, pero no significa que las condiciones adversativas desaparecieran. Mas bien, uno de los MR encontró alguna forma de lidiar con el asunto para verse lo menos afectado posible, mientras que el otro no pudo hacerlo.

La entrevista era la técnica idónea para conocer con detalle la experiencia. Cubría ampliamente los aspectos que nos habíamos planteado en torno a la problemática. Uno de los criterios que debíamos cuidar era proponer y mantener la cercanía con el otro, expresar abiertamente el interés por su experiencia, conocer con detalle la forma en que se había apropiado, incorporado los eventos que le afectaban. Era la vía para expresarle nuestro posicionamiento hacia la normalización y validación de las prácticas sociales lesivas en la formación.

Otro criterio se relacionaba con la profundidad y sensibilidad de la información que proporcionara. En este sentido la escucha activa no se reducía al interés, la empatía, hacíamos un compromiso de intervenir para brindar atención psicológica e intervención en la solución de problemas. Apoyamos esta decisión en criterios éticos, a fin de mantener una postura coherente con las autoridades del hospital, respecto a los eventos reportados por los residentes.

Definimos una lógica para abrir los espacios de entrevista. En las encuestas que habíamos dirigido tanto a MR como trabajadores de la salud, había un planteamiento, si consideraban que los MR debían o necesitaban recibir apoyo psicológico. Las respuestas de ambos grupos coincidieron que sí. Sin embargo, también analizamos el problema del estigma sobre la atención en salud mental.

Al tener clara la dificultad, diseñamos un mecanismo para no exponer a los MR que solicitaran la atención o bien, que se identificaran por medio de conflictos, reportes, problemas en su desempeño o rendimiento académico. Incluso por la solicitud de alguno de los médicos adscritos o profesores titulares, sea por una genuina preocupación o como medida de presión porque a su juicio es un estudiante problemático o que no se adapta.

Antes de iniciar la entrevista se les preguntaba a los MR si conocían el motivo de estar ahí. Enseguida, se les informaba que se registrarían algunas de sus respuestas e información y si estaban de acuerdo con ello. Esto con la finalidad de no perder datos importantes para entender la problemática y tratarlos con las instancias correspondientes. En todos los casos se hizo y mantuvo el ofrecimiento de resguardar la información. No lo entendimos sólo como un criterio técnico, también humano.

4. RESULTADOS

Presentamos las siguientes viñetas que dan cuenta de cómo los MR van construyendo su experiencia. En su narrativa emergen las circunstancias, los espacios, las interacciones, las relaciones, la somatización y los pensamientos que tienen. En ninguna de las entrevistas se solicitó

que hablaran de su sufrimiento de forma específica, tampoco se sugirió si algo de lo que vivían les hubiera predispuesto a sufrir.

Partimos de dos criterios para no incluir el sufrimiento como tópico específico en la entrevista. El primero para evitar inclinaciones o sesgos debido a las implicaciones que el término podría sugerir. Tomando en cuenta que en la formación médica el paciente, el otro, es el que sufre y el médico es quien debe aliviar ese sufrimiento (Kleinman, 2020; Anderson, 2017; Johnston y Scholler-Jaquish, 2007; Cassell, 2004). El segundo, fue mantener apertura en la construcción de la experiencia en torno al sufrimiento, observar si los MR podían identificarlo o si se referían a éste como tal.

MR de primer año. Solicitó atención psicológica:

No sé cómo explicarlo, no me había sentido así. Ni siquiera en el internado que sí estuvo rudo porque uno enfrenta muchas situaciones, desde estar sólo, sin un doctor de base o un residente de mayor jerarquía. Ahí no recuerdo que me hubiera sentido igual que ahorita.

El residente expresaba un estado de vulnerabilidad, trataba de encontrar una razón que lo ayudara a explicarse a sí mismo por qué se sentía así. En la entrevista no lo relacionó con el sufrimiento, para él era inexplicable porque ya había pasado situaciones difíciles y no habían tenido el mismo impacto. Le generaba confusión porque ahora consideraba que era más maduro, tenía claro su propósito de *ser* ginecoobstetra. Sin embargo, el malestar aumentaba y lo hacía sentirse vulnerable.

MR de primer año. Evento en la unidad tocoquirúrgica:

Yo sólo iba pasando por ahí, salía de un procedimiento y tenía que registrar algunas cosas. Entonces, el adscrito me agarró (expresión que se utiliza para referirse a un encuentro fortuito) y me empezó a regañar. Ya lo conocemos (se refiere al médico adscrito) y lo mejor es no con-testarle. No tengo problema de que me regañen, pero fue más de una hora que me tuvo ahí parada. Y de la paciente que me decía, ni siquiera era mi paciente [...].

Por un momento se desvió de su relato, hizo una pausa porque estaba recibiendo mensajes de su servicio y cuando los respondió, retomó:

[...] me decía cosas como “tú le robaste ese momento especial a la paciente”, “a ver, si hubiera sido tu mamá, cómo te habrías sentido que le hicieran lo mismo”. [...] Yo soy el único ginecólogo del hospital que hace una cesárea en cuarenta y cinco minutos²⁸ [...]. Llegó un momento en que me perdí en todo lo que me estaba diciendo, me fugué.

Las relaciones asimétricas son una constante en la formación médica. Hablamos de una impronta de la disciplina. Los estudiantes aprenden desde el inicio que hay jerarquías, que no todos son iguales. El de mayor jerarquía siempre va a tener amplio margen para decidir sobre el otro. No está obligado a respetar, ni siente la necesidad de preguntar, actúa según su juicio, peor aún, de acuerdo a su estado de ánimo.

El entendimiento de la existencia de las jerarquías son parte del aprendizaje en medicina. Aceptar los regaños sin derecho a réplica es un rasgo deseable en los estudiantes. El de mayor jerarquía, sobre todo los adscritos, no proceden con base en criterios pedagógicos. Tal como lo MR registraron en la encuesta, coincidieron en que los adscritos usan su posición para humillar. El adscrito que arbitrariamente comenzó a regañar a la MR, ni siquiera estaba presente cuando sucedió el parto en el área de labor, el área donde se monitorea el trabajo de parto.

Cuando el parto sucede ahí, coloquialmente le llaman “camazo”. Así se refieren a que no se trasladó a tiempo al quirófano, el área específica para atender el parto. Lo cierto es que, hay muchas variables que pueden presentarse para que el embarazo termine de esa manera. Puede deberse a descuidos en la observación de la paciente, hasta factores fisiológicos que escapan al control médico. El adscrito en su posición de *experto* lo sabía, pero optó por tomar el evento que no presenció para darle una lección “a quien se le pusiera en frente”.

²⁸ Una vez con la información de la entrevista, nos reunimos y analizamos la información. Nos detuvimos en este argumento para ver si tenía alguna relación o intención pedagógica. La conclusión fue contundente, **ninguna**. Blas, como especialista en la especialidad de ginecología y obstétrica, comentó que no había respaldo en la literatura sobre los beneficios para la paciente de realizar una cesárea en ese tiempo. Hablamos de que favoreciera el tiempo de recuperación o ayudara a la prevención de infecciones. Algo que en verdad se tradujera en un beneficio real para las pacientes. El asunto era claro, el argumento estaba anclado al ejercicio autoritario de poder. Mostrar un nivel de pericia frente a otro menos experto, pues en efecto el adscrito en cuestión no contaba con alguna publicación al respecto. Tampoco lo había plasmado en un documento técnico dentro del hospital.

Si la intención del adscrito no hubiera sido esa, la acción posterior a la atención del parto, sería precisamente indagar cómo sucedió y generar un espacio de aprendizaje para los MR, con el fin de prepararlos para manejar situaciones complicadas. Ahora, tomemos en cuenta que los MR no están solos, al menos la mayor parte del tiempo, en ese momento también estaban presentes las enfermeras de base, que son especialistas en su disciplina. Para la MR la Unidad Tocoquirúrgica era un servicio donde rotaba por primera vez. Lo que es invariable es que todos se mueven bajo indicaciones de los MR de años superiores, pues ellos ya conocen el funcionamiento del servicio. Además, las formas de trabajar cambian de acuerdo al médico adscrito responsable.

Durante la entrevista la MR no podía responder una pregunta que le parecía fundamental “¿por qué a mí?”. Expresaba que el encuentro había sido del todo desagradable, necesitaba encontrar la razón por la cual ella era responsable de aquel evento. Al preguntarle si había sentido alguna otra alteración, la lista fue larga: problemas para concentrarse, pérdida de interés en las actividades académicas y personales, aislamiento, pérdida de apetito, irritabilidad, pensamientos intrusivos, alteraciones en el ciclo de sueño. Algo que empeoraba su estado, era la sensación de que no podía expresarlo porque nadie lo entendería.

La MR advertía que lo único que lograría es acentuar los juicios en su contra por mostrarse débil. La alteración interna no se quedó ahí. Varios de sus compañeros lo notaron, comentó que le decían: ¿estás bien? Y le aconsejaban cosas como: “no le des importancia”, “no te lo tomes personal”, “así es ese doctor, ahorita te agarró a ti, pero se lo ha hecho a muchos”. Todo lo que le expresaban confirmaban el abuso, el exceso cometido por el adscrito. Sin embargo, nada de eso contribuía a mitigar su malestar ni le ayudaba a recuperar su estabilidad.

Ella no identificaba que se había apropiado de forma muy íntima aquel evento tan lesivo para su dignidad. El serio y profundo impacto que había tenido, la obligaba a cuestionarse, si estudiar esa especialidad era lo que en verdad quería. El conflicto no era menor, porque regresaba en el tiempo para recuperar cómo fue que tomó tal decisión. Ella misma se ponía bajo el reflector para inquirir si no estaba ocultando información que señalara lo contrario. Para ella era importante hallar respuesta

porque se añadía otro elemento, la incertidumbre de cómo la vería su familia, en especial sus padres quienes la habían apoyado. Ahora, todo giraba en torno a la idea de fracaso.

RM de segundo año. Estuvo presente en un evento aversivo que había sufrido una de sus compañeras durante la guardia:

No *Doc*’ las cosas no son tan fáciles como usted dice. No digo que esté mal en pensar que hay cosas que podrían cambiar, pero simplemente no se puede. La especialidad es así. Todos los que estamos aquí hemos aprendido que lo único que debes hacer es resistir. Si usted me dice que el R4 va a aceptar hacer lo mismo que yo como R2 (refiriéndose al trabajo), eso nunca va a suceder y menos lo va a hacer el adscrito.

La forma de enfrentar los encuentros y eventos que dañan a nivel personal toman diferentes sentidos. Desde la psicología podríamos hablar de conductas adaptativas. El problema con ello es que estaríamos acercándonos a la normalización de las acciones lesivas como el autoritarismo en el ejercicio del poder, las agresiones, las formas violentas en las relaciones, el silenciamiento, las complicidades y esperar que no le afecten al MR porque logró adaptarse a éstas.

Al MR le tomó poco tiempo descifrar el funcionamiento del sistema relacional en la residencia médica. Durante su primer año, vez tras vez confirmó que el mejor recurso que tenía para avanzar en su formación, era resistir, aguantar. Convencido de que cambiar, modificar las relaciones dentro de proceso formativa era imposible. Para él, los cambios estaban bien, no tenía problema con escucharlos, pero llevarlos a cabo, era tarea imposible. La certeza era lapidaria del sentido humano de su formación. La mejor forma que había encontrado de protegerse era marcar distancia, no involucrarse. Sólo de esa manera podía protegerse.

MR de tercer año, referido por el jefe de enseñanza.

Últimamente he tenido problemas en mi guardia, bueno no en sí con mi coerres (son compañeros del mismo año) sino con algunos adscritos. No les basta con habernos chingado en el primer año, todavía buscan más. Yo tengo bronca por hacer lo que me mandan, la verdad ya aguanté dos años y pienso, ya mero acabo tercero, un año más y mando a todos a la chingada. Discúlpeme doc, pero la verdad no sabe cómo son. [...] Sí me siento muy encabronada porque me la adscrita me castigó y me dijo que debía preparar una clase para toda la guardia sobre la NOM (Norma

Oficial Mexicana) sobre la atención del parto. Yo dije: qué pendejada es esa. Sí, yo la preparo sin pedo, el problema que tengo es la doctora es la misma que rompe todas las normas cuando quiere y a ver ¿quién le dice algo? Como vio que me molesté, le dijo al de Enseñanza y él me mandó con usted. Pero yo no tengo problema.

La MR se encontraba de guardia en el servicio de Urgencias, es un espacio altamente complejo. Aunque debería ser, como todos los servicios del hospital, un espacio de aprendizaje, es ante todo de trabajo. La inobservancia de las normas en el proceso de atención preocupa sólo cuando el caso da un giro hacia lo legal. Al personal de salud no le preocupan tanto las quejas internas porque difícilmente proceden y terminan en sanción. Son deficiencias tanto de la estructura y de la organización de las instituciones.

En este caso la MR está convencida de no haber sido afectada por las acciones de la adscrita, pero es lo contrario. Ella está aprendiendo, se está apropiando de dinámicas institucionales lesivas para su formación profesional. El mensaje más claro es moverse en el plano de la simulación. Es la práctica institucional reservada a la posición jerárquica. Por supuesto, no significa que los MR nunca lo hagan o sólo lo hagan cuando se los indican de forma directa o tácita. Lo grave es que abre una vía para adormecer el sistema de valores en su praxis profesional.

5. DISCUSIÓN

Para entender el sufrimiento en la residencia médica, es necesario construir las articulaciones entre los elementos conceptuales y las aportaciones teóricas. Estamos frente a un problema mundial que varía en cuanto a intensidad y gravedad. Lo contradictorio es que ocurre en dentro de los programas educativos en el campo de la salud. La historia es un buen aliado en la tarea. Tate (1997) detalla las condiciones en las que se daba la educación médica. *Ser médico* exigía una serie de virtudes y exigencias sociales. Todo lo que podrían parecernos incompatible con el momento histórico-social centrado en el derecho individual, la persona y su ciudadanía, no ha cambiado por completo.

En el trabajo de Hernández Zinzun (2007) encontramos vestigios de esas estructuras y prácticas arcanas, ahora actualizadas, refinadas, pero

mantienen esa perniciosa necesidad del culto a las jerarquías, el servilismo, la obediencia abnegada. Son tres elementos inherentes a la formación médica. En lo no normativo las instituciones, propiamente el área médica, lo valora. Es un rasgo deseable en los aspirantes al programa de especialización.

Al indagar sobre esto con los colegas que habían participado en la selección de aspirantes en años anteriores, una psicóloga comentó que le preguntó a la directora del hospital, cuál era el perfil que buscaban en los MR, a fin de definir qué prueba psicométrica debía aplicar. La respuesta fue contundente, *buscamos a los que aguanten*²⁹. Añadió que no quería enterarse de que se anduvieran quejando de malos tratos. Los que fueran aceptados, deberían tener claro lo que iban a enfrentar.

El desarrollo teórico del sufrimiento muestra claramente que no es producto meramente subjetivo. No obstante, la afirmación va cargada de descalificación, inquisición intencionada, para resaltar que no es otra cosa que una forma de hipersensibilidad, falta de control emocional. En realidad, es lo contrario, es una genuina alteración que vive la persona. La lejanía que se mantiene para reconocerla no responde a un nivel de madurez personal que exime al sujeto de este tipo de experiencias. Resalta la falta de un marco teórico que contribuya a reconstruir el sentido humano en la formación (Baicchi et al., 2018; Etzelmüller y Tewes, 2016; Creagan, 2006; Csordas, 2002).

Las situaciones adversativas dentro del proceso formativo van cinceando el pensamiento y las emociones de los MR, espolian sus atributos, y con ello la figura del otro. Entonces, la carencia, la precariedad del sentido humano durante la formación pasa a ser un elemento biográfico, histórico, social y cognitivo. Así, abre camino al deterioro en la relación con el otro, las serias dificultades que enfrentará para construir sus relaciones humanas y sociales (Beorlegui, 2009; Todorov, 2005; Augé,

²⁹ Aguantar no es sólo una palabra. Es una expresión en torno al sufrimiento. Para profundizar en el tema, recomendamos el trabajo de Herrera Ramírez (2018) que puede consultarse en la siguiente liga: <http://bit.ly/4jWjC4f>, donde puede leerse la construcción de la experiencia a partir de situaciones adversas. Las limitaciones estructurales que enfrentan grupos de mujeres en su calidad de cuidadoras primarias que comparten situaciones y condiciones en la búsqueda de la atención para sus hijos.

1996). Entre lo normativo, lo dictado por el programa de especialidades únicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, y las prácticas sociales, específicamente las relacionales, queda al descubierto las dinámicas sistemáticas que desplazan los valores durante el proceso formativo de la especialidad. Así, el sentido humano de la medicina queda en mera aspiración. La realidad, es que, en el mejor de los casos, se están preparando técnicos especializados carentes de habilidades sociales, privados de las competencias necesarias para ese encuentro con el otro (Ortega y Gasset, 2007; Vegetti, 1981).

La experiencia del sufrimiento está atravesada por varios componentes, uno son los sesgos cognitivos, la manera en que los médicos adscritos evalúan el desempeño y el aprendizaje de los MR. Erróneamente domina un juicio basado en creencias y valores (Chapman y Johnson, 2003). Es común escucharlos afirmar que lo que sucede hoy en día en las residencias médicas no es nada comparado a lo que a ellos les tocó vivir en su tiempo.

Otro componente es el de la precisión teórica que les impide relacionar el sustrato anatómico, fisiológico, bioquímico y su relación con el entorno sociocultural donde suceden los encuentros, las interacciones sujeto-sujeto (Thagard, 2019; Levy, 2014; Sinnott-Armstrong y Nadel, 2011; Davidson et al., 1986).

Finalmente, un elemento toral que configura el sufrimiento en la formación, es la asimetría que construyó el propio sistema por las contradicciones y vacíos jurídicos y administrativos que confinan a los MR a una posición indeterminada dentro del sistema de salud. No hay claridad sobre la determinación de su actividad. Lo más común son interpretaciones anodinas y se les presenta como estudiantes, trabajadores y servidores públicos. Las implicaciones que tiene ese tipo de interpretaciones, se traducen en tensiones, conflictos, abusos y daños a la salud física y mental. Asimismo, favorece la perpetuación de esas dinámicas relacionales donde la posición del MR es conveniente para el funcionamiento del sistema de salud a nivel nacional (Sarmiento Chavero, 2022; Acosta Fernández, 2021).

6. CONCLUSIONES

El sufrimiento es una categoría que debe incluirse en los estudios sobre la formación de los médicos de posgrado. Es importante un cambio de paradigma en la academia para reorientar las líneas de investigación dependientes de la parametría objetiva y estadística. Ambos, también funcionan como distractores y devuelven poco a los sujetos que están viviendo situaciones que dañan su dignidad y espolian su sentido humano, en una disciplina históricamente relacionada con los otros.

Las limitaciones para incluir el sufrimiento están relacionadas con el enfoque formativo que se confunde con el objetivismo. Pero esa idea es parte de un imaginario, sobre cómo piensan que debe ser el médico especialista. Para lograrlo, es posible contribuir con cambios en el programa formativo e integrar seminarios de las áreas sociales y las humanidades. Tomando en cuenta que los MR serán los futuros especialistas cuya praxis humana siempre dependerá de las relaciones que construya con el otro, ya sean pacientes o compañeros de trabajo.

Reconocer el sufrimiento presente durante la formación de los MR, no los hace más débiles, ni propicia el desbordamiento de las subjetividades. Al contrario, rescata esos espacios antropológicos, denominados contexto clínico, para dotarlos de un sentido humano fundamentado en bases teóricas y prácticas sociales donde el eje sea precisamente el aprendizaje en torno a la construcción de relaciones de trabajo, de atención y de convivencia. Sólo de esa forma las instituciones que asumen la responsabilidad institucional de formar recursos humanos en salud, estarán más cerca de cumplir con sus compromisos adquiridos.

A la fecha hay evidencia suficiente para comprometerse con las necesarias y urgentes modificaciones en la formación de MR en cualquier especialidad médica. Estudiar medicina representa un campo minado, con prácticas que dañan la dignidad de las personas en formación. El sistema de salud tiene una deuda y los hospitales que funcionan como sedes clínicas no pueden recusar más su responsabilidad. No trabajar por el cambio, nos hace cómplices del sufrimiento social. Sin perder de vista que, la formación de MR está estrechamente relacionada con la atención y también son perjudicados en el ejercicio de su derecho.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expresamos nuestro agradecimiento a la UNAM, especialmente al Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina por ser un espacio abierto para discutir y desarrollar discusiones y líneas de trabajo relacionadas con la realidad social. También reconocemos el interés del hospital por aproximarse a estos temas humanos y sociales. Constituye el principio del cambio.

8. REFERENCIAS

- Abreu Hernández, L. F., Cid García, Á. N., Herrera Correa, G., Lara Vélez, J. V., Laviada Delgadillo, R., Rodríguez Arroyo, C., & Sánchez Aparicio, J. A. (2008). *Perfil por Competencias del Médico General Mexicano*. México: Elsevier.
- Acosta Fernández, M. (2021). *Factores psicosociales en el trabajo. Una lectura crítica de la NOM-035-STPS-2018*. Universidad de Guadalajara.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anderson, R. E. (2017). *Alleviating world suffering. The challenge of negative quality of life*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51391-1>
- Atkinson, P., & Dealmont, S. (2009). From classification to integration. Bernstein and the sociology of medical education. En C. Brosnan, & B. S. Turner, *Handbook of the sociology of medical education* (págs. 36-68). USA: Routledge.
- Attali, J. (2010). *El Hombre Nómada*. Colombia: Luna Libros.
- Augé, M. (1996). *El Sentido de los otros. Actualidad en antropología*. Paidós.
- Baicchi, A., Dignonnet, R., & Sandford, J. L. (2018). *Sensory perceptions in language, embodiment and epistemology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-91277-6>
- Beorlegui, C. (2009). *Antropología filosófica. Nosotros: urdimbre solidaria y responsable*. España: Deusto Publicaciones.
- Berrios, G. (2013). *Historia de los síntomas de los trastornos mentales. La psicopatología descriptiva del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal.
- Bourdieu, P. (2001). *El Oficio de Científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. España: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessoro.
- Bueno, G. (1996). *El Sentido de la Vida. Seis Lecturas de Filosofía Moral*. España: Pentalfa Ediciones.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo Normal y lo Patológico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Cassell, E. (2004). *The Nature of Suffering and the Goals of Medicine*. USA: Oxford University Press.
- Castoriadis, C. (1976). *La sociedad burocrática 2 La revolución contra la burocracia*. Barcelona: Tusquets Editor.
- Castoriadis, C. (2008). *El Mundo Fragmentado*. Argentina: Terramar.
- Castoriadis, C. (2013). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. México: Fábula Tusquets Editores.
- Chapman, G. B., & Johnson, E. J. (2003). Incorporating the irrelevant: Anchors in judgments of belief and value. En T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman, *Heuristics and biases. The psychology of intuitive judgment* (págs. 120-138). Cambridge Univerversity Press.
- Clarke, R. M. (2011). *Antisocial behavior: causes, correlations and treatments*. Nova Science Publishers.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción Horizontal del Conocimiento*. Alemania: CALAS.
- Creagan, K. (2006). *The sociology of the body. Mapping the abstraction of the embodiment*. SEAGE Publications Ltd.
- Csordas, T. (2002). *Body/Meaning/Healing. Contemporary Anthropology of Religion*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-08286-2>
- Davidson, R. J., Schwartz, G. E., & Shapiro, D. (1986). *Consciousness and self-regulation. Advances in research and theory*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0629-1>
- Endres, A. M., & Fleming, G. A. (2004). *International organizations and the analysis of economic policy, 1919-1950*. UK: Cambridge University Press.
- Erickson, P. T. (2019). *Cognitive biases and the blind spots of critical thinking. Master the art of thinking clearly, learn concealed biases of people, and block predictably irrational mental models*. Phillip T. Erickson.
- Esquivel, F. (2010). De la inestabilidad macroeconómica al estancamiento estabilizador: El papel del diseño y la conducción de la política económica. En N. Lustig, *Los grandes problemas de México. IX Crecimiento económico y equidad* (págs. 35-78). México: El Colegio de México.

- Etzelmüller, G., & Tewes, C. (2016). *Embodiment in evolution and culture*. Mohr Siebeck.
- Ezcurdia, M., & Hansberg, O. (2003). *La naturaleza de la experiencia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández Ruíz, J. (2010). Necesidad de una teoría jurídica mexicana de la burocracia. *Asociación Internacional de Derecho Administrativo*(7), 87-119.
- Fernández Ruíz, J. (2016). *Derecho Administrativo*. México: Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, INEHRM, UNAM, IIJ.
- Fortuny Loret de Mola, P., & Solís Lizama, M. (2019). El Desafío de Escribir un Texto desde la Horizontalidad. En I. Cornejo, & C. Giebler, *Prójimos. Prácticas de Investigación desde la Horizontalidad* (págs. 165-188). México: UAM Unidad Cuajimalpa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, Método y Fundamentación Epistemológica de la Investigación Interdisciplinaria*. España: Gedisa.
- Giannini, H. (1987). *La Reflexión Cotidiana. Hacia una Arqueología de la Experiencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria El Saber y la Cultura.
- Hamui Sutton, A. (2011). Las Narrativas del Padecer: una Ventana a la Realidad Social. *Cuicuilco*, 18-52.
- Hamui Sutton, L., Vargas Escamilla, B., Fuentes Barrera, L., González Rojas, J., Loza Taylor, T., & Paulo Maya, A. (2019). *Narrativas del padecer. Aproximaciones teórico-metodológicas*. Manual Moderno.
- Hernández Zinzún, G. (2007). La práctica médica en el Hospital General ¿Científica y ritual? México. *Tesis Doctoral*. México: UNAM.
- Higgins, E. S., & George, M. S. (2013). *The Neuroscience of Clinical Psychiatry. The Pathophysiology of Behavior and Mental Illness*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Hobbes, T. (2014). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica.
- Holmes, S. (2013). *Fresh fruits Broken bodies. Migrant frameworkers in the United Sates*. USA: University of California Press.
- Inda, G. (2023). *El Estado y sus burocracias. Discusiones teóricas y avances de investigación*. Teseo Press.
- Ize, A. (2010). ¿Puede la política macroeconómica ayudar a México a crecer? En N. Lustig, *Los grandes problemas de México. XI Crecimiento económico y equidad* (págs. 175-214). México: El Colegio de México.
- Jessop, B. (2016). *The State. Past, present, future*. Polity.

- Johnston, N. E., & Scholler-Jaquis, A. (2007). *Meaning in suffering. Caring practices in the health professions*. The University of Wisconsin Press.
- Kagan, J. (2017). *Five constraints on predicting behavior*. The MIT Press.
- Kleinman, A. (2020). *The illness narratives. Suffering, healing and human condition*. Basic Books.
- Kosik, K. (1976). *Dialéctica de lo Concreto. Estudio sobre los Problemas del Hombre y el Mundo*. México: Grijalbo S.A.
- Lara Vélez, J. V., Esperón Hernández, R. I., Abreu Hernández, L. F., & Crocker Sagastume, R. C. (2024). *Formación médica orientada a la atención primaria para la salud*. México: amfem.
- Lazarus, R. F. (1991). *Emotion & adaptation*. Oxford University Press.
- Lempp, H. (2009). Medical-school culture. En C. Brosnan, & B. S. Turner, *Handbook of the sociology of medical education* (págs. 71-89). USA: Routledge.
- Levy, N. (2014). *Consciousness and moral responsibility*. Oxford University Press.
- Mattingly, C. (2009). *Healing dramas and clinical plots. The narratives structure of experience*. Cambridge University Press.
- McGaugh, J. L. (1971). *Psychobiology behavior from a biological perspective*. Academic Press.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la universidad*. Biblioteca Nueva.
- Peters, G. (1999). *La Política de la Burocracia*. México: FCE.
- Polanyi, K., Arensberg, C. M., & Pearson, H. W. (1957). *Trade and market in the early empires. Economies in history and theory*. USA: The Falcon's wing press.
- Ricoeur, P. (2012). *Política, sociedad e historicidad*. Argentina: Prometeo Libros.
- Rodríguez Rodríguez, L. (2005). La Explicación Histórica del Derecho Administrativo. En D. Cienfuegos Salgado, & M. A. López Olvera, *Estudios en Homenaje a Don Jorge Fernández Ruíz. Tomo I Derecho Administrativo* (págs. 293-315). México: UNAM.
- Rossi Batista, I. (2018). La clínica como espacio social ¿Época de cambios o cambio de época? En L. Hamui Sutton, A. Paulo Maya, & I. Hernández Torres, *La comunicación dialógica como competencia médica esencial* (págs. 38-57). México: El Manual Moderno.
- San Martín Sala, J. (2015). *Antropología Filosófica II. Vida Humana, Persona y Cultura*. España: UNED.
- Sarmiento Chavero, M. (2022). *El estatus jurídico del médico residente en México*. Triant Lo Blanch.

- Sheldrake, R. (2012). *The science delusion. Freeing the Spirit of Enquiry*. Hodder & Stoughton Ltd.
- Sinnott-Armstrong, W., & Nadel, L. (2011). *Conscious will and responsibility*. Oxford University Press.
- Svenaeus, F. (2018). *Phenomenological Bioethics. Medical Technologies, Human Suffering, and the Meaning of Being Alive*. USA: Routledge.
- Tate, J. (1997). *El Real Protomedicato. La Reglamentación de la Profesión Médica en el Imperio Español*. México: UNAM.
- Thagard, P. (2019). *Brain Mind. From neurons to consciousness and creativity*. Oxford University Press.
- Todorov, T. (2005). *Nosotros y los Otros. Reflexión sobre la Diversidad Humana*. México: Siglo XXI.
- Valera, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Vegetti, M. (1981). *Los orígenes de la racionalidad científica. El escalpelo y la pluma*. España: Ediciones Península.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. España: Gedisa.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Wilkinson, I., & Kleinman, A. (2016). *A Passion for Society. How We Think about Human Suffering*. USA: University of California Press.

MODELOS TEXTUALES EN *ANTROPOLOGÍA DEL BURGUÉS ASUSTADO EL LEVIATÁN* Y SU INCIDENCIA EN LA FILOSOFÍA POLÍTICA CONTEMPORÁNEA

TOMÁS H. RODRÍGUEZ C.

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)

YULIANA C. LUNA F.

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)

1. INTRODUCCIÓN

La disciplina Modelos Textuales desarrolla un recorrido teórico-metodológico sobre diversos enfoques del texto como unidad lingüística, por tanto, se cumple plenamente, referente a que el texto, tanto por su posible extensión, como por los componentes semánticos y pragmáticos o enunciativos que involucra, contrasta con las unidades diferenciadas por la gramática oracional tradicional, más estrechas, como por las priorizadas por el análisis del discurso, más amplias.

El título de la unidad de observación Antropología del Burgués asustado. El Leviatán marca una curiosa forma de abordar la crítica a las formas actuales de la política.

El libro Crítica del Neoliberalismo se aleja de las tradicionales dimensiones desde donde se valora a esta variedad radical del capitalismo.

El autor presenta una reflexión sobre el tejido burgués que está marcada por una estructura textual, atravesada por el análisis de la subjetividad, el lenguaje y parámetros tradicionales de la filosofía.

Así, adelanta la triangulación entre la estructura hobbesiana, esquematización neoliberal y la estructura textual argumentativa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar las perspectivas teóricas de los modelos textuales presentes en el texto Antropología del Burgués asustado El Leviatán determinando su incidencia con los ejes filosóficos y políticos del escrito.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar las fundamentaciones conceptuales que sustentan la relación entre Modelos Textuales y ejes filosóficos.
- Identificar los conceptos que relacionan a Modelos Textuales y ejes políticos.

3. METODOLOGÍA

Tipo de Investigación: explicativa-causal.

Diseño de Investigación: No experimental-Longitudinal.

Epistemología de la Investigación: Teoría Crítica

Hipótesis por sustentar: las perspectivas teóricas de los modelos textuales más presentes en el texto Antropología del Burgués asustado El Leviatán y que inciden en los ejes filosóficos y políticos del escrito son: a) niveles del análisis del discurso (Adam); b) construcción de los objetos del discurso (Dubois).

Técnicas de Investigación desarrolladas: Investigación Bibliográfica. Análisis de Contenido. Teoría Fundamentada.

Es trascendental abordar y estudiar, de forma sistémica, cómo las unidades conforman sistemas textuales, sin que ello refiera a un proceso mecánico, sino en interpretar las formas de interrelación entre cada sub-sistema textual.

Esta relación del todo y sus partes exige una teoría de los armados (ensamblajes) de unidades textuales que no sea puramente composicional (de la base hacia arriba, de las pequeñas a las grandes unidades), sino una dialéctica de las relaciones muy complejas de lo local y de lo global (Adam, 1999. p.5).

Se establece el marcado requerimiento de teorizar sobre los ensamblajes de las unidades textuales. Estas reflexiones sobre las interacciones de las subunidades permitirán interpretar los textos de forma más holística y amplia.

La especificación de estos elementos constitutivos de la textualidad puede abarcar factores como la textura, la representación semántica, la estructura configuracional, la enunciación, la intencionalidad o la genericidad. Partiendo de esa subdivisión es posible iniciar el abordaje del inicio del texto, unidad de observación:

El problema ya no es, entonces, preguntarse cómo se transmite la información o cómo se representan de manera adecuada los estados del mundo, sino preguntarse cómo las actividades humanas, cognitivas y lingüísticas, estructuran y dan sentido al mundo (Dubois, 1995, p.276)

Dubois plantea la necesidad de salir del esquema tradicional que segrega el discurso en palabras y la realidad inmediata en entes, proponiendo una crítica a los procesos de discretización, revirtiendo las propias formas en que se categorizan los elementos del discurso para crear significado. Hace énfasis en el carácter no permanente de cualquier dimensión lingüística. Por tanto, cada significado construido individual o grupalmente no tiene condición permanente.

El análisis del discurso, en sus vertientes principales, no es una teoría rígidamente ceñida a un marco teórico único, sino que tiende a integrar propuestas provenientes de diferentes disciplinas y campos de estudio. En especial se nutre tanto de los aportes de la lingüística general y de la lingüística textual, como de la filosofía, la sociología y el psicoanálisis. En particular, el teórico ruso Mijail Bajtín, desde la teoría literaria y la lingüística, el filósofo francés Michel Foucault y el sociólogo también francés Pierre Bourdieu son tres de sus principales inspiradores. (Etkin, 2016, p.12)

En la cita del doctor Etkin se destaca el carácter multidisciplinario del Análisis del Discurso. Establece que hay un diálogo entre las disciplinas señaladas y cómo las mismas tejen la cohesión textual, el uso discursivo para las estructuras normativas del poder, y la forma en que, desde el texto se visualizan (o no) a grupos sociales determinados.

Por tanto, el abordaje a los discursos debe entenderse desde su complejidad, abordando las formas en que textual entre en diálogo/conflicto con lo social, lo económico, lo histórico y la subjetividad humana. Esta

integración carga de significados (y posibilidades) al texto, lo que incide en la construcción de sentidos y significaciones.

Un modelo siempre es personal, pero también es contextual. Puede ocurrir por ejemplo que, al día siguiente, leyendo el mismo texto, se tenga una interpretación un poco diferente, es decir, se haya realizado una modificación del modelo. Todo esto explica tanto las diferencias de interpretación como también las variaciones individuales, porque es un hecho empírico que leyendo un texto cada persona tenga una interpretación un poco diferente, ya que las estructuras de modelos son diferentes para cada uno. (Van Dijk, 2016, p. 46)

El abordaje que Van Dijk establece la interpretación textual (discurso) y de los modelos de representación mental (interpretante) son objetos de estudio central en el Análisis Crítico del Discurso y los Modelos Textuales Lingüísticos.

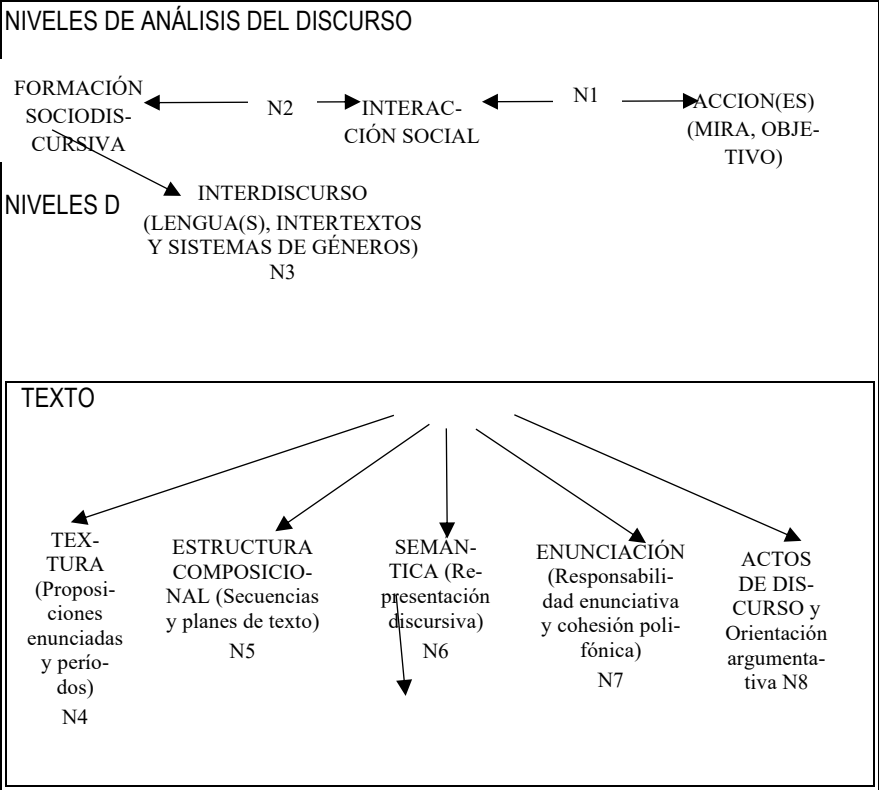
Así, en Van Dijk, no es posible una lectura única de ningún texto, puesto que los modelos mentales se articulan como difusores personales que tienen una ontogenia particular de experiencias y contextos. Justamente este eje sirve para develar, desde el Análisis Crítico del Discurso, cómo las narrativas de poder buscan homogenizar las formas de caracterizar e interpretar contenidos, con fines propagandísticos e ideológicos (esto último, muy presente en el objeto de estudio abordado en este trabajo).

4. RESULTADOS

En esta tabla se establece una clasificación que permite desglosar el texto en diversos niveles discursivos. Aborda el discurso desde su composición inicial, hasta el análisis de las dimensiones más complejas (como el interdiscurso-N3; y los actos del discurso-N8).

El Interdiscurso está presente en la gran mayoría de textos que buscan retratar las características sociopolíticas del que hacer latinoamericano (por la condición y carácter holístico e interdependiente de los géneros discursivos y de las formas operativas del lenguaje).

TABLA 1



Fuente: Niveles de Análisis del Discurso. Niveles de Análisis Textual. (Adam, 2011, p. 34)

Es posible que las guerras civiles inglesas estén en los orígenes del Leviatán, determinándolo, dándole un contexto fuerte, insoslayable, pero no lo explican por completo. Arriesgo esta hipótesis: esas guerras (porque no hubo una sola guerra civil, sino, al menos tres, aunque ahora se prefiera nombrarlas juntas) se llevaron a término entre monárquicos y parlamentaristas. Como todas las guerras (y acaso sobre todo las civiles, bastará mencionar la norteamericana) reclamaron sangre y crueldad, por decir lo mínimo. Fueron malos tiempos. Fueron tiempos que expresaron esa maldición china que sugiere desearle tiempos interesantes a todo aquel que uno odie. A esos tiempos, sin embargo, a los interesantes, los vivimos todos, ya que la historia que hacen y sufren los sujetos humanos es siempre dolorosamente interesante. Recordemos esa frase de Borges sobre Pascal: Le tocaron, como a todos nosotros, malos tiempos en que vivir. Esos tiempos hirieron el espíritu de Thomas Hobbes, que vivió condicionado, atemorizado por ellos. Durante los feroces combates de sus coterráneos, no vivió en Inglaterra (Feinmann, 2016, p.35)

El texto empieza con una contextualización histórica desde donde Hobbes llega a escribir *El Leviatán* (un texto fundamental de la Filosofía Política).

Prontamente el texto enuncia, en su microestructura y textura, que es un documento argumentativo la historia que hacen y sufren los sujetos humanos es siempre dolorosamente interesante. También es necesario observar los paralelismos temporales que va constituyendo en el texto esas guerras; vivimos todos.

Las modalizaciones son de inmediato hallazgo en este primer momento del escrito. Cuando el autor expresa Arriesgo esta hipótesis el autor se sitúa como sujeto que asume la binariedad sujeto-objeto, se aleja de la unidad, la observa y marca su dominio investigativo-científico (hipótesis).

Al mismo tiempo el asentar la expresión Arriesgo enmarca una reflexión valorativa que expresa la complejidad de articular hipótesis en contextos complejos, distantes y pasados, lo que, textualmente, marca una cercanía con quien lee, puesto que resalta que su interpretación está sujeta a dudas, y no solo certezas.

La cita aborda una narración de carácter histórica, estructura una hipótesis, identifica intertextualidad y establece reflexiones filosóficas. Se determina la utilización de modalizadores, conectores discursivos, referencias culturales y un lenguaje emotivo-afectivo que permite la constitución de un inicio de texto que promueve una reflexión crítica-situada sobre la política, la historia y la propia condición humana en momentos de conflagración civil.

En lugar de partir del supuesto de una segmentación a priori del discurso en palabras y del mundo en entidades objetivas, y luego cuestionar la relación de correspondencia entre la una y la otra, nos parece más productivo cuestionar los procesos de discretización mismos.

Hay que subrayar que en lugar de presuponer una estabilidad a priori de las entidades en el mundo y en la lengua, es posible reconsiderar la cuestión partiendo de la inestabilidad constitutiva tanto de las categorías cognitivas y lingüísticas, como de sus procesos de estabilización.

Esto lleva a desplazar nuestra atención del problema de las entidades de la lengua, del mundo o de la cognición hacia el análisis de los

procesos que, al constituir las, les aseguran a estas entidades una mayor o menor evidencia y estabilidad.

Cada uno de los ocho niveles estructurados por Adam tienen intervención en la unidad de análisis abordada. El segundo párrafo del documento estudiado sustenta:

En 1642, Hobbes publica su primer gran intento de filosofía política. Lo titula *De Cive* (Del Ciudadano). Aquí anticipa (en el Prefacio del autor al lector) la teoría que subyace a todas las otras, que las posibilita. Primero: El estado de naturaleza. Segundo: La lucha de todos contra todos. En ese estado, en ese temible campo de batalla donde reinan el estruendo y el furor, previo a toda organización racional, se lleva a cabo la guerra de todos contra todos (*Bellum omnium contra omnes*) que exige que cada hombre sea para el otro lo único que puede llevarlo a sobrevivir, un lobo. Así, el hombre es el lobo el hombre (*Homo, homini lupus*). Y Hobbes resume algo que llamaremos su ardid esencial, su *estratagema*, su *falacia fundante*. Que es la siguiente: si uno quiere legitimar el surgimiento de un estado absolutista tiene que introducir el miedo en la conciencia libre de los hombres. El miedo es el arma predilecta del poder. Está en los orígenes del Estado burgués. Está en Hobbes, que asusta a quienes lo leen para que acepten la protección del *Leviatán*, el Estado. Dice en *De Cive*: “El estado de los hombres sin sociedad civil, estado que con propiedad podemos llamar estado de naturaleza, no es otra cosa que una guerra de todos contra todos; y en esa guerra todos los hombres tienen derecho a todas las cosas”. Es decir, el estado de naturaleza carece por definición del concepto de la propiedad privada. Sin respeto por la propiedad de los otros, sin la certeza que me lleva a respetar lo ajeno, lo que no es mío, no hay racionalidad social posible. La filosofía política del Estado burgués surge con la santificación conceptual de la propiedad privada. Contrariamente, “Rousseau (escriben Hardt y Negri) decía que la primera persona que quiso obtener una porción de la naturaleza que fuera de su exclusiva posesión y la transformó en la forma trascendente de la propiedad privada fue quien inventó el mal” (*Imperio*, cap. XIII). Hegel, que no era contractualista, dirá que la propiedad privada es la objetivación de la libertad individual. Para cualquier buen burgués del Occidente capitalista –el de nuestros días y el de siempre– esta definición es, sin más, la verdad. Es decir, si seguimos a Rousseau, el mal. Que (según el *Cándido* de Voltaire) se ha enseñoreado de la tierra (Feinmann, 2016, p.36)

Este último párrafo de la unidad de observación contiene los elementos necesarios para ser abordado por el esquema de Adam, no solo en la tabla citada (niveles de análisis del discurso; niveles de análisis textual), como también desde su teoría de las secuencias textuales prototípicas.

En cuanto a los niveles del análisis del discurso, el nivel Interacción Social queda expresado en la enunciación del miedo al burgués, es decir al otro como amenaza, por tanto, esa interacción debe estar mediado por un Estado totalitario que, como primer mandato, controla y gestiona ese miedo con el objetivo de la santificación de la propiedad privada. Así, el Estado protege, pero también asusta (sobre todo al que cuestiona los privilegios del burgués y el orden de ese contrato social).

Otro nivel muy presente en el párrafo citado es el Interdiscurso, Feinmann captura un libro clásico de la filosofía política (El Leviatán) para construir una ontogenia del Estado moderno como eje santificador de la propiedad privada. De este modo, el autor construye referencias intertextuales que legitiman su crítica a las dinámicas capitalistas pasadas y presentes.

En este punto deben considerarse los siguientes axiomas: “Las palabras sueltas, inconexas, no cumplen con la unidad de la textura”. “La morfología y la sintaxis otorgan unidad y entramado a cada texto”. “Un signo del texto enlaza con otro signo del texto”.

“Hay tres formas de Cohesión Textual. 1. Cohesión correctora. 2. Cohesión Léxica”. “Hay vínculos que no responden a frases, oraciones”. “La palabra reitera un rasgo semántico de otra palabra”. “Hay que acumular varios semas, para generar textura”.

Estos ejes temáticos permiten comprender de forma más holística las complejidades de los textos a los que se aplican los diversos teoremas de análisis del discurso y que tienen aplicación en el siguiente párrafo de la unidad de análisis:

Esta amenaza (que describe la horrible situación de vivir sin controles) le permite a Hobbes legalizar la propuesta de un solo ente todopoderoso que introduzca el control, el poder-orden-controlador entre los hombres. Foucault, desde luego, ha sido un aplicado lector del Leviatán. Todo análisis del poder debe partir de esa lectura. En el formidable capítulo XIII de su magnum opus, Hobbes parte del concepto de igualdad. No sirve, es pernicioso. Si los hombres son iguales en naturaleza y razón siempre van a colisionar entre ellos. Todo apunta a introducir la necesidad de un ente superior. La igualdad, lo común, no trae la paz sino la disputa por la posesión. Escribe Hobbes: “De esta igualdad (...) surge una igualdad en la esperanza de conseguir nuestros fines. Y, por tanto, si dos hombres desean una misma cosa (...) se convierten en enemigos; y, para lograr su fin (...) se empeñan en destruirse y someterse

mutuamente”. Y más adelante: “De todo ello queda de manifiesto que, mientras los hombres viven sin ser controlados por un poder común que los mantenga atemorizados a todos, están en esa condición llamada guerra, guerra de cada hombre contra cada hombre”. Sumidos en esta situación todos viven con miedo, ya que temen morir, en cualquier momento, de muerte violenta. Hay, por consiguiente, que instaurar un miedo que supere a todos y se imponga a todos como lo único a que hay que temer. Esto será mejor para todos y cada uno de los hombres. Y también será un acto piadoso, porque “la vida del hombre es solitaria, pobre, desagradable, brutal y corta”. Nadie puede negarle a Hobbes su pesimismo profundo, metafísico. Ignoro si Woody Allen se lo propuso, ignoro si conoció el Leviatán (no le hace falta), pero en uno de sus filmes (Annie Hall), dice: “Para mí la vida se divide en dos partes: lo horrible y lo espantoso”. También hay un chiste elegante sobre un burgués siglo XIX que sale de un opulento restaurante y el maître le pregunta si le agradó la comida. El burgués opulento contesta: “Era mala, pero al menos era poca”. Como la vida para Hobbes: “es solitaria, pobre, desagradable, brutal”, pero, al menos, es corta”. (Feinmann, 2016, p.37)

Una de las complejidades al delimitar un objeto de estudio en el campo de los discursos para abordarlo desde una tipología se debe a que un discurso no tiene realidad semiótica cuando está aislado de su contexto, de relaciones con otros discursos, de situaciones que lo determinan y donde tiene efectos.

En el ejercicio de articular (de todas formas), un análisis de los modelos textuales del presente escrito es oportuno observar que la estructura gramatical de grandes párrafos tiene una intención de cargar autonomía en cada uno de ellos, sin que pierdan secuencialidad y textura.

En este ejercicio de secuencia textual que propone Feinmann una pronta definición del “burgués asustado”, para de inmediato realizar una ontogenia de la relación nacimiento del Estado-eje garantista de la propiedad privada, para hacer énfasis en este párrafo, en los conectores que el Estado todopoderoso con las tesis más contemporáneas como las de Foucault, y (en una comparación novedosa) con el propio Allen.

Feinmann no se separa de la cohesión polifónica del texto, puesto que las dimensiones argumentativas se mantienen en diálogo, entregando, en cada párrafo, una orientación argumentativa, en este caso sería su Todo apunta a introducir la necesidad de un ente superior.

Los lingüistas hacen consideraciones semánticas SIEMPRE, por tanto, no se debe reducir ingenuamente un texto a sus estructuras. Un plan de textos organiza contenidos. Los conceptos del texto se vinculan con la cohesión de este.

Lo expresado marca y destaca la importancia de, cuando se aborde un texto, se analice no solo comprensión semántica y la cohesión en la construcción del significado textual, sino se comprenda que los enfoques discursivos comprenden de varios procesos en su acto de organizar conceptualmente el lenguaje.

En el penúltimo escrito del texto que se analiza se lee:

En suma, según Hobbes la pasión de los hombres que más ayuda a instaurar un orden para todos es el miedo. El miedo a morir. El estado de naturaleza pone en riesgo la vida de todos porque es un estado de guerra incesante en el que todos creen tener los mismos derechos. Al creerlo, todos se creen libres. Ser libre es agradable pero riesgoso. Ser libre es estar expuesto a ser víctima de la libertad del otro. Este brillante juego conceptual entre ser libre o vivir seguro lleva a la postulación de eso que Hobbes llama el Leviatán. Es decir, el Estado, un ente en que todos depositan su libertad. Se la entregan al Estado para que éste —en tanto poder superior a todos los poderes individuales— garantice la seguridad del todo social. La seguridad tiene un costo: el costo es la libertad que permanece ahora bajo la omnipotencia del Estado. ¿Por qué Hobbes le adosa al Estado ese nombre? ¿Por qué lo llama Leviatán? Casi todos, o muchos, saben que el Leviatán es un monstruo bíblico, acaso una enorme serpiente del mar. Pero pocos (o son, al menos, pocos los que yo encontré a través de los años y las frecuentes recurrencias al indispensable texto de Hobbes) han recurrido a la fuente. ¿En qué tumultuoso pasaje de la Biblia aparece el Leviatán? En el brillante Libro de Job, uno de los Libros Sapienciales (libros sabios) del Antiguo Testamento. Se ignora quién escribió ese libro, pero me atreveré a decir que es el más profundo de todo el Antiguo Testamento y, en cuanto al Nuevo, habrá que decir que las palabras de Job, en sabiduría, están a la altura de las de Jesús. Job, al creer tan hondamente en Dios, en ese Dios terrible y vengativo del Antiguo Testamento, le ha entregado su libertad, pero vive seguro y disfruta de su familia y sus riquezas. A pedido de Satán (tal como ocurre en el Fausto de Goethe, el Fausto de la modernidad en que Satán se llama Mefistófeles), Dios pone a prueba a su siervo, su mejor siervo, Job. Le mata a su familia, a sus ganados, le arroja plagas pestilentes y Job, recuperando su libertad, le dice palabras terribles. Por fin, Dios, en su último y extremo esfuerzo por dominarlo, le habla del Leviatán, la bestia omnipotente, invencible, a la que sólo resta temer y someterse. Dios le dice: “Pescarás con anzuelo a Leviatán,

/ sujetarás su lengua con cordeles? (...) Tu esperanza sería ilusoria,/ pues sólo su vista aterra/ No hay audaz capaz de provocarlo/ ¡Nadie bajo los cielos!/ ¡El terror reina en torno a sus dientes!/ Su estornudo provoca destellos/ sus ojos parpadean como el alba./ Antorchas brotan de sus fauces/ se escapan chispas de fuego;/ de sus narices sale una humareda/ su aliento enciende carbones,/ expulsa llamas por su boca/ ante él danza el espanto./ El hierro es para él como paja/ madera podrida el bronce./ Deja detrás estela luminosa,/ melena blanca diríase el abismo./ Nada se le iguala en la tierra,/ pues es creatura sin miedo./ Mira a la cara de los más altivos,/ es el rey de los hijos del orgullo”. Aunque Dios, en sus palabras poderosas, nombra al Leviatán como creatura (ser creado), es claro para Job y para nosotros que no se trata de un ens creatum, sino del mismísimo rey de la creación, Dios. El Estado hobbesiano es, entonces, Dios. Y lo primero que pide a los hombres para otorgarles la dicha de vivir seguros es su libertad. De esta forma, en este primer majestuoso diseño del Estado burgués capitalista, sólo habrá seguridad si los hombres, sometiéndose, entregan al Leviatán su condición de seres libres (Feinmann, 2016, p.38)

La presenta cita, la de mayor extensión de todo el escrito abordado, puede observarse cómo Feinmann acerca no pocas voces, estableciendo una amplia y variada polifonía discursiva.

Primero, el propio Feinmann que guía, analiza, acompaña en los saltos temporales y analiza las categorías expuestas. La voz de Hobbes se materializa a través de los teoremas que se presentan y desarrollan.

Como novedad, y enlazándolo con la ontogenia del término Leviatán se incorpora al párrafo la voz bíblica, exactamente la del libro de Job (texto que enfatiza el papel dependiente y sin autonomía del ser humano, frente a los juegos del poder de las divinidades). De forma lateral se hace referencia (muy corta), a voces de la literatura que luego retomaron estos diálogos entre el Ser y la Divinidad.

Este escenario textual que conjuga y agrupa voces, fortalece y enaltece la profundidad del argumento de la necesidad del Ser por un ente que, de forma más material que Dios, imponga control sobre la humanidad, controle impulsos primarios, a cambio de apropiarse con no pocos sentidos de su libertad.

Así, el párrafo establece un escenario de representación discursiva donde dialogan la teoría filosófica/política de Hobbes, los textos bíblicos sobre sujeción humana, la tradición literaria de expandir esos

(des)encuentros humanidad/divinidad, determinando cómo esos escenarios establecen los esquemas del Estado contemporáneo y su relación con el ser humano concreto, y la dicotomía libertad-seguridad.

Debe asumirse que un buen texto tiene más de un significado. También los conceptos interactúan y las categorías se amplían. Puesto que la función principal del Lenguaje es referenciar la realidad.

Se remarca la necesidad de asumir la complejidad del significado textual, la interacción de conceptos y la función del lenguaje. Los modelos textuales abordan y reflejan la estructura argumentativa y la intertextualidad presentes en un texto, y de cómo los géneros discursivos configuran discursos.

La parte final del texto, objeto de estudio, concluye:

Bruce Ackerman, un brillante constitucionalista norteamericano, publicó un libro con un título explícito: Antes de que nos ataquen de nuevo. Es una obra maestra del miedo y la paranoia. Les dice a sus lectores: Si ustedes no quieren que nos ataquen de nuevo (si no quieren otro nine-eleven) necesitamos vigilarlos, si quieren vivir seguros el costo es la libertad, que nos la entreguen a nosotros, al Estado antiterrorista. Al Leviatán del siglo XXI. De esta forma, y refiriéndonos a las malas, muy malas noticias de estos días, los ataques terroristas favorecen a los halcones de Occidente, y a los ciudadanos que, entre su libertad y la furia monstruosa del Leviatán, o sea: entre estas dos posibilidades, eligen, por miedo, un miedo exacerbado por libros como el de Ackerman y por el poder mediático asociado al Complejo Militar Industrial, la segunda. Danzan, entonces, sometidos pero seguros, la danza del espanto bajo la mirada del Leviatán (Feinmann, 2016, p. 39-40)

En el texto están presentes categorías que son objeto de estudio del análisis crítico del discurso y la lingüística textual. La super estructura argumentativa se expresa en el axioma normativo de que el miedo al terrorismo hace que la sociedad consienta entregar, todas sus libertades al Estado.

En la estrategia discursiva se estructura un planteamiento causa-efecto: si no quieren otro nine-eleven, como también la dualidad libertad vs seguridad.

La construcción de términos miedo, seguridad, están pensados discursivamente para afianzar una estructura de control absoluto, aunque ello signifique la pérdida de libertades colectivas e individuales.

De este modo, los modelos textuales señalan las formas en que los mecanismos lingüísticos buscan legitimar totalitarismos en nombre de la

seguridad de occidente, determinando el Discurso de Miedo como sistema de control del poder hegemónico neoliberal.

5. DISCUSIÓN

El Discurso, está permeado por una condición de inestabilidad y de debate permanente, por lo que es fundamental analizar, no solo los contextos sociopolíticos, sino también las formas cognitivas desde donde los seres humanos captan y (re)significan su realidad a través de los discursos que establecen.

En Feinmann la hipérbole existencial y la ironía dialéctica, son dos categorías discursivas presentes a lo largo del texto. Las caracterizaciones finales de los modos en que opera la hegemonía occidental blanca en sus enfoques de seguridad marcan cómo, desde el discurso, se estructuran las narrativas más intencionadas de control y sometimiento social.

Los modelos textuales develan la construcción, desarrollo y puesta en práctica de sistemas lingüísticos que tienen como fin legitimar autoritarismos la seguridad de la civilización.

La Lingüística Textual de Adam tiene puntos de encuentro con el Análisis del Discurso al resaltar la forma en que los textos visibilizan, resaltan, reflejan prácticas socioeconómicas y culturales. Adam determina los marcos teóricos-metodológicos donde el lenguaje genera significados valiéndose de la interpretación textual de escenarios sociales.

En Dubois, los modelos textuales se enfocan en el carácter dialógico-dinámico de los significados que posee cada discurso. Por tanto, los textos no son entes inmutables, sino que están sujetos a las más complejas variaciones y (re)construcciones, a través de la dinámica que se establece entre quien lee, el contexto más próximo, y el propio texto en sí. Dubois sostiene la importancia de que los modelos textuales gestionen la diversidad, complejidad y variabilidad de cualquier proceso de significación textual.

6. CONCLUSIONES

Los modelos textuales abordan las formas en que las secuencias narrativas, descriptivas, explicativas, argumentativas y dialógicas se modifican según el contexto y la intención comunicativa del discurso.

Los niveles de análisis discursivo de Adam permiten no solo teorizar sobre los (proto)tipos textuales, sino también ponerlos en práctica desde el macro análisis textual, determinando las formas en que los textos se estructuran para generar diversos significados mediados por la complejidad de los contextos.

Los procesos de normalización discursiva para el poder hegemónico dominante tienen el desafío de que el lenguaje (a pesar de sus homogenizaciones y estandarizaciones) sigue siendo un escenario de conflictos semánticos donde confrontan interpretaciones, significados, dominios y resistencias.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores agradecen, profundamente, a la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) por su total respaldo a los procesos de investigación social que son vitales para el desarrollo del pensamiento crítico del país.

8. REFERENCIAS

- Adam, J. (2011). *Introducción*, pp. 33-36, de *Les textes: types et prototypes. Cadre théorique d'une typologie séquentielle*. Colin, París [Traducción Prof. Sergio Etkin destinada a los participantes del Seminario "Modelos Textuales"]
- Adam, J. (1999). *Lingüística textual. De los géneros de discurso a los textos*. Nathan, París, capítulo 1, pp. 23-42 [Traducción Prof. Sergio Etkin destinada a los participantes del Seminario "Modelos Textuales"]
- Dubois, D. (1995). *Construcción de los objetos de discurso y categorización: una perspectiva acerca de los procesos de referenciación*. Revista Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique) 273-302, 1995
- Etkin, S. (2016). *Lenguaje y Comunicación. Vol. I Interacciones sociales, formaciones discursivas, interdiscurso. Capítulo 1. Modelo de Adam para el análisis de las prácticas discursivas*. Universidad de la Marina Mercante.
- Feinmann, J.P. (2016). *Crítica del Neoliberalismo. Capítulo Antropología del Búrgués asustado. El Leviatán*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Van Dijk, T. A., (2016). *Análisis Crítico del Discurso*. Revista Austral de Ciencias Sociales, (30),203-222.

SECCIÓN IV.

UNIVERSIDAD, TRANSFERENCIA
Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

EL AULA INVERTIDA O "FLIPPED CLASSROOM" COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA

Profesora permanente laboral. Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Con esta metodología se pretende que el alumno adquiera las competencias indicadas en la guía docente de diferentes asignaturas a través de una visión eminentemente práctica de distintas disciplinas jurídicas que se imparten en los distintos Grados, concretamente en las disciplinas de Derecho. Estas competencias, entre otras, son: comprender y poseer conocimientos, aplicación de conocimientos, capacidad de emitir juicios, capacidad de comunicar y aptitud social, habilidad para el aprendizaje. Para conseguir estos objetivos es fundamental motivar al alumnado a acudir a las sesiones de clase dotándolas de nuevas herramientas que las hagan más dinámicas y, por ende, más atractivas para el estudiante.

Se trata de un método de aprendizaje que puede darse en modalidad, presencial, semipresencial o no presencial, que tiene por objetivo que las clases sean más dinámicas de forma que se motive al alumno. Esta técnica resulta interesante y efectiva, ya que convina los trabajos que se realizan en clase con los de casa.

Con el aula invertida el profesor otorga una herramienta para que el alumno mantenga la atención en el aprendizaje de la materia que tan importante es hoy en día. De este modo es necesario estudiar la materia, analizar los casos y plantear ejemplos sabiendo como pueden resolverse con los instrumentos, en el caso de las materias jurídicas, estos serán básicamente los textos legales que habrá que analizar para aplicar e

interpretar. Todo ello requiere un entendimiento y análisis profundo de la disciplina y por tanto será necesaria la explicación previa del docente a través de clases magistrales y grupos de trabajo para después poner en práctica esta disciplina.

Con la utilización de una enseñanza-aprendizaje basada en el aula invertida, puede incrementarse la concentración, el esfuerzo y la motivación del estudiante y su puesta en marcha en las aulas surge como una estrategia moderna que motiva al alumno. En este escenario pueden tener un papel relevante las Nuevas tecnologías ya que podrían utilizarse aplicaciones informáticas para dotar de un contenido aún más lúdico a esta técnica y abocar a los estudiantes a llevar un hilo conductor y regulado dentro de su proceso. Para que se obtenga este resultado es de especial interés la comunicación entre alumnos y profesores ya que la labor de estos en la motivación para la utilización de esta herramienta, así como respecto de las instrucciones para su utilización resulta vital para lograr el resultado esperado. Las nuevas tecnologías son habitualmente utilizadas en el aula invertida por lo que el empleo de esta técnica lleva consigo un aumento de la digitalización en las clases. Esto es, resultan de gran utilidad determinadas herramientas para poner en práctica las tareas propuestas por el profesor y llevadas a cabo por los alumnos y que conforman el contenido de las sesiones. En este sentido, se emplearán: plataformas digitales, ejercicios que se suben a aula virtual, creación de contenido y el feedback con el profesor y con otros compañeros, y otros instrumentos de colaboración entre los docentes y los alumnos.

Si bien es fundamental la utilización de las nuevas tecnologías en las clases que se desarrollan utilizando el aula invertida como técnica docente, ha de ponerse de manifiesto que esta también puede llevarse a cabo mediante la utilización de métodos tradicionales. De hecho, es habitual en determinadas disciplinas, cómo puede ser el Derecho, que los alumnos utilicen en las clases la legislación de una determinada materia ya que esta supone el instrumento de trabajo principal para un jurista. Esto es lo que ocurre precisamente en la asignatura Derecho internacional privado, en la que es necesario el empleo de fuentes institucionales, convencionales, estatales y transnacionales, para la resolución de los distintos asuntos que se plantean.

2. ¿EN QUÉ CONSISTE EL AULA INVERTIDA?

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL AULA INVERTIDA: UNA METODOLOGÍA DIFERENTE

La clase invertida o aula invertida es una metodología educativa que modifica la forma en la que profesor y alumnos se relacionan en las sesiones de clase. Esta técnica docente se utiliza en diferentes etapas de la formación, aunque en este trabajo nos centramos en el aula invertida en la formación universitaria³⁰. Concretamente, en su utilización en la asignatura Derecho internacional privado.

Mediante el aula invertida los alumnos cobran un especial protagonismo en las clases e intervienen más activamente, modificando los esquemas tradicionales en los que en muchos casos, estos se limitan a ser meros oyentes. En este sentido, son los alumnos los que dirigen la formación en la clase invertida realizando preguntas, por lo que se dan los elementos para la creación de un debate sobre la materia en cuestión. Así pues, el eje de esta fórmula son los intereses de los alumnos lo que redundará en una mayor motivación, participación e interacción entre ellos, para tratar de resolver las dudas y cuestiones que sean comunes.

2.2. CONVIVENCIA DE LA TECNOLOGÍA CON LOS MÉTODOS TRADICIONALES EN EL AULA INVERTIDA.

Las nuevas tecnologías son habitualmente utilizadas en el aula invertida por lo que el empleo de esta técnica lleva consigo un aumento de la digitalización en las clases. Esto es, resultan de gran utilidad determinadas herramientas para poner en práctica las tareas propuestas por el profesor y llevadas a cabo por los alumnos y que conforman el contenido de las sesiones. En este sentido, se emplean: plataformas digitales, ejercicios que se suben a aula virtual, creación de contenido y el *feedback* con el profesor y con otros compañeros, y otros instrumentos de colaboración entre los docentes y los alumnos.

³⁰ Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. New Media Consortium. Bergmann.

Si bien es fundamental la utilización de las nuevas tecnologías en las clases que se desarrollan utilizando el aula invertida como técnica docente, ha de ponerse de manifiesto que esta también puede llevarse a cabo mediante la utilización de métodos tradicionales³¹. De hecho, es habitual en determinadas disciplinas, cómo puede ser el Derecho, que los alumnos utilicen en las clases la legislación de una determinada materia ya que esta supone el instrumento de trabajo principal para un jurista. Esto es lo que ocurre precisamente en la asignatura Derecho internacional privado, en la que es necesario el empleo de fuentes institucionales, convencionales, estatales y transnacionales, para la resolución de los distintos asuntos que se plantean.

Evidentemente, la consulta de los diferentes textos legales puede hacerse a través de los recursos informáticos habidos en Internet, intuitivos y rápidos, pero de cara al aprendizaje y a la evaluación, en algunos casos, el profesor puede optar porque el alumno utilice las formulas tradicionales contenidas en los compendios de normas “en papel”. Esta elección se debe, en muchas ocasiones a que el docente pretende evitar que los alumnos puedan copiar, y el aprendizaje resulte en éste caso infructuoso. Es por este motivo por lo que entre otras disciplinas en las relacionadas con el Derecho se puede preferir la utilización de medios no digitalizados.

Esta afirmación no conlleva que ambos métodos, tradicionales y el empleo de nuevas tecnologías no puedan convivir, sino todo lo contrario. Cómo se ha mencionado, existen múltiples herramientas, muchas de ellas implantadas por las propias Universidades por las que el alumno puede interactuar con el profesor y a la inversa. Estas permiten que se añada contenido y autoevaluaciones, test, etc. Todas estas herramientas digitales pueden ser empleadas por el alumnado y el profesorado en el proceso de aprendizaje de la materia en cuestión. Incluso el docente puede subir distintos materiales de apoyo que luego pueden utilizarse en las clases, en las que a su vez se emplea la metodología del aula invertida³². Por tanto, las nuevas tecnologías tienen una indudable importancia en el

³¹ García Lázaro, D., y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 287-303. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117>.

³² Garfella Esteban, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 16, 133–154.

proceso formativo del alumno y ello se ha visto incrementado en los últimos años por la necesidad de las clases online y de que se ha pasado en algunos casos a una enseñanza multimodal. En cualquier caso, no podemos depender completamente de los instrumentos que nos proporciona el entorno virtual ya que el estudio sosegado y apoyado en algunos casos de los métodos tradicionales: manuales físicos, artículos de revistas, legislación, etc. es fundamental para la completa formación del alumnado.

Esta afirmación está en relación con el hecho de que el alumno recopile información y bibliografía para las sesiones de aula invertida buscando materiales en la biblioteca, porque es fundamental que en un entorno cómo es el universitario no se pierda la costumbre de acudir a las bibliotecas para encontrar los títulos recomendados por el profesor, o para realizar el trabajo que luego se tendrá que exponer en clase, o para buscar el artículo doctrinal en el que se comenta una determinada sentencia, etc. En ocasiones, los alumnos se centran en la utilización de la bibliografía que se encuentra en Internet, pero no debe olvidarse que aún somos deudores del papel, bien para consultar obras que por su antigüedad no están digitalizadas o porque el contexto en el que luego se vaya a desarrollar el trabajo del alumno no permita consultar estos recursos electrónicos. Por ejemplo, es el caso de los alumnos que sólo pueden utilizar legislación impresa en sus exámenes. Si no están acostumbrados a hacerlo, les puede resultar arduamente complejo dar solución a las cuestiones que se les planteen en una determinada evaluación.

2.3. VENTAJAS DEL AULA INVERTIDA

Debe indicarse que el aula invertida tiene múltiples ventajas, entre otros motivos porque los alumnos tienen mayor libertad para aprender cuando y como quieran. De esta manera el sistema de *'flipped classroom'* permite que los estudiantes escojan cual es la modalidad que más se adapta a ellos. En segundo extremo, supone una gran apoyo para los alumnos que por distintos motivos familiares o laborales no pueden acudir a clase que de esta manera pueden aprender sin necesidad de acudir a las sesiones presenciales, esto en asignaturas multimodales o en las que no es obligatoria la asistencia puede resultar de gran utilidad. En tercer término, el aula invertida resulta de gran utilidad para los alumnos con necesidades especiales o que tiene alguna dificultad para el aprendizaje.

En las clases tradicionales, la teoría debe darse durante la clases la mayoría de las veces, lo cual puede ser un desafío para las personas distraídas, de aprendizaje lento o ese alumno que requiere más tiempo para procesar la información. En este caso, el aula invertida puede ser un salvavidas tanto para estudiantes como para los profesores pues los cursos de *e-learning* se pueden ver y pausar tantas veces sea necesario y lograr resultados efectivos y con motivación entre los alumnos. Por último y aunque existen otras muchas ventajas el aula invertida supone una colaboración efectiva en clase, ya que con la utilización de esta fórmula se facilita que puedan compartirse ideas, y hacer preguntas y experimentos, diferentes al clásico sistema educativo. Pues al llegar a clase el alumnado ya preparado, están listos para debatir e interactuar con el profesor y los compañeros. Trabajar en grupo y participar en debates mejora las habilidades de colaboración y comunicación.

3.- AULA INVERTIDA Y GAMIFICACIÓN

La gamificación aplicada a la enseñanza universitaria es una cuestión importante debido a que la docencia en la actualidad tiende a la innovación en las distintas técnicas que se desarrollan en los Grados, Postgrados y Masteres universitarios³³. De esta forma, aunque no deben perderse de vista los métodos tradicionales empleados consistentes en las explicaciones del temario mediante clases magistrales, resulta necesario implementar nuevas metodologías para conseguir el objetivo último de la adquisición de las distintas competencias por parte del alumnado.

En este sentido es fundamental motivar al alumnado a acudir a las sesiones de clase dotándolas de nuevas herramientas que las hagan más dinámicas y por ende, más atractivas. En este sentido el creciente aumento de las nuevas tecnologías está relacionado con la gamificación, que, aunque es una metodología docente que está en auge en la actualidad, todavía, a nivel global tiene un escaso uso en las aulas universitarias, en concreto para la enseñanza del Derecho. En todo caso, surgen iniciativas como el Congreso del que surge el presente trabajo en el que

³³ Bastante Granell, V. y Moreno García, L., (2020), Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, nº 21, pp. 25-44.

profesores de Derecho de distintas Universidades exponen sus experiencias en relación con la gamificación que, sin duda son positivas. Este creciente aumento de las iniciativas relacionadas con la gamificación dan cuenta de que cada vez son más los docentes interesados en la implantación de estas técnicas de innovación docente que no son otra cosa que “juegos” destinados a enseñar en sus clases.

De esta forma, puede indicarse que la gamificación ayuda a motivar al alumnado y aumenta su interés en la asignatura, no sólo para aprobar sino realmente para aprender y asimilar los conocimientos propios de cada una de las materias y está cuestión es de suma importancia en todos los niveles de Enseñanza, pero más aún en este último estadio de la Enseñanza Superior que se imparte en la Universidad³⁴. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la atención que los estudiantes prestan en las sesiones de clase y que resulta esencial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje prospere adecuadamente. Este hecho se produce, entre otras razones porque el juego activa el citado nivel de atención del alumno y por tanto complementa otros métodos tradicionales que, sin duda también son eficaces, pero que pueden ser complementados por estas nuevas herramientas que están vinculadas con la citada gamificación³⁵.

La innovación docente universitaria supone un desafío en la que, cómo no puede ser de otra manera, el profesor de derecho ha de hacer que el alumno piense, que tenga un espíritu crítico, que sea capaz de realizar una argumentación jurídica. Con este objetivo, la utilización de juegos, cómo puede ser el trivial en el aula ayuda a que el alumno, con las herramientas previas adecuadas (explicaciones a través de clases magistrales, estudio de bibliografía recomendada, análisis de supuestos prácticos, etc.) pueda completar su formación a través del juego que no es más que otro instrumento más en manos del docente para conseguir este objetivo.

³⁴ Forndran, F., y Zacharias, C. R. (2019). Gamified experimental physics classes: a promising active learning methodology for higher education. *European Journal of Physics*, 40(4), 045702. <https://doi.org/10.1088/1361-6404/ab215e>.

³⁵ Véase Marín, I., y Hierro, E. (2013). Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes. *Empresa Activa*.

4.- LA ELABORACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS POR ALUMNOS EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Una de las metodologías docentes utilizadas en Ciencias Jurídicas es la realización de casos prácticos elaborados por el profesor en las clases. De esta manera, los alumnos aprenden a aplicar las normas, en nuestro caso, de Derecho internacional privado en distintos supuestos reales de manera que se da una visión muy práctica de la asignatura, que resulta útil para el aprendizaje del alumno ya que se tratan de resolver distintas situaciones con elemento internacional relacionados con la competencia, la ley aplicable o el reconocimiento de decisiones extranjeras en el ámbito del Derecho privado.

En concreto el desarrollo de las sesiones de clase se realiza mediante clases magistrales, por un lado en las que se van exponiendo los distintos temas y con otras sesiones en las que se plantean estos casos prácticos que son resueltos por los alumnos y en su caso corregidos por el profesor. En la asignatura Derecho internacional privado esta idea del aula invertida surgió porque normalmente el profesor plantea determinados supuestos y cómo ocurre, en otras asignaturas, los alumnos plantean un supuesto parecido, pero cambiando alguna cuestión.

Por ejemplo, si una persona de nacionalidad polaca y otra de nacionalidad francesa pretenden contraer matrimonio en España, ¿qué Ley regiría la celebración de dicho matrimonio?

Los alumnos comienzan a indicar: profesora y que ocurriría si es un chino y un polaco, o un japonés y un español y se resuelven los supuestos sobre la marcha en clase. Porque precisamente la resolución de estos casos varía si lo hace el punto de conexión que en estos casos es la nacionalidad.

Con esta propuesta del aula invertida se podría implementar precisamente que sea el alumno el que asumiendo un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje y una vez que haya estudiado los temas de la asignatura, puedan elaborar sus propios supuestos y también su respuesta debidamente fundamentada³⁶.

³⁶ Jiménez, R. M., y Ruiz Jiménez, C. (2020). Invirtiendo el aula en asignaturas de Gestión de Empresas utilizando diferentes herramientas metodológicas. *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda Época, 2, 49-67. <https://doi.org/10.17561/ree.v2019n2.3>.

Por tanto, deben plantear el caso e indicar la respuesta (en algunos casos en esta materia con el objetivo de facilitar la resolución se plantean varias opciones alternativas (tipo test) que también podría plantear el alumno pudiendo escoger los compañeros y el propio profesor entre varias opciones. Por supuesto, para permitirles practicar, es necesario y elemental que el estudiante asimile unas explicaciones teóricas total y completamente en el aula.

La materia Derecho internacional privado se divide en una parte general en la que se aborda el tema de la competencia judicial internacional, el Derecho aplicable, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones judiciales, actos y documentos; y una parte más especial en la que se tratan materias concretas de Derecho privado en la que existe algún elemento internacional, tales como persona, matrimonio, filiación, menores, sucesiones, obligaciones contractuales y extracontractuales. Los supuestos deberán de ser elaborados por los alumnos con esta temática y teniendo en cuenta los diferentes instrumentos jurídicos necesarios para dar respuesta a los mismos que se encuentran en las fuentes de origen institucional, convencional, estatal y convencional.

Estos supuestos deben ser defendidos y debatidos en clase ante sus compañeros y el profesor, de forma que pueda explicarse debidamente porque se da una respuesta y no otra al supuesto en cuestión. Esta actividad se presta a ser realizada de forma individual o en grupo lo que redundará en la adquisición de un aprendizaje colaborativo. Además es un tipo de metodología docente activa, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula.

De esta forma, se desarrolla un grupo colaborativo en el que existe necesariamente una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo se responsabiliza de su propio aprendizaje y también, al mismo tiempo, del resto de los miembros del grupo³⁷. Este tipo de metodología permite que los alumnos desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje, señalen sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilicen de qué y cómo aprender. En este sentido, la función

³⁷ Marín, I., y Hierro, E. (2013). Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes. Empresa Activa.

del profesor es apoyar las decisiones del alumno y guiarles en su aprendizaje, pero son ellos los que cobran un especial protagonismo.

El profesor podrá corregir los supuestos prácticos propuestos por el alumno, de forma que puedan mejorarse o reelaborarse y del mismo modo se darán instrucciones por parte del docente en las sesiones de clases sobre la resolución de los supuestos que el alumno haya propuesto de forma constructiva y tendente a que la actividad sea lo más fructífera posible para todo el alumnado que participe. Con esta actividad se propicia la participación e implicación directa del alumno en las clases de Derecho internacional privada contribuyendo a que estos asimilen los conocimientos de esta materia de forma completa y adquieran las competencias prácticas relacionadas con la misma.

En este sentido, las clases presenciales con casos favorecen un aprendizaje más reflexivo y activo³⁸. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, más próximo a la vida real y, por consiguiente, existe una mayor motivación porque no se produce únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparece un componente de intriga y desafío a la hora de resolver los supuestos. Son un instrumento de motivación también, porque el estudiante aprende a trabajar como futuro profesional y puede constatar su evolución personal para autoenfrentarse a casos. Ciertamente, con los casos se desarrolla el conocimiento y la utilización del lenguaje jurídico, y el uso y la familiarización con los textos legislativos, fuentes bibliográficas y uso de jurisprudencia. Hay que tener en cuenta que el Derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, el método de la elaboración de casos por alumnos puede ser una vía para lograr, por ejemplo, la finalidad de que un alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales.

³⁸ García Lázaro, D., y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 287-303. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117>.

5. CONCLUSIONES

PRIMERA: Puede indicarse que la técnica del aula invertida, vinculada con la gamificación de las enseñanzas jurídicas ayuda a motivar al alumnado y aumenta su interés en la asignatura, no sólo para aprobar sino realmente para aprender y asimilar los conocimientos propios de cada una de las materias y esta cuestión es de suma importancia en todos los niveles de Enseñanza, pero más aún, en este último estadio de la Enseñanza Superior que se imparte en la Universidad.

SEGUNDA: La utilización del aula invertida está estrechamente relacionada con la atención que los estudiantes prestan en las sesiones de clase y que resulta esencial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje prospere adecuadamente. Este hecho se produce, entre otras razones porque el juego activa el citado nivel de atención del alumno y por tanto complementa otros métodos tradicionales que, sin duda también son eficaces, pero que pueden ser complementados por estas nuevas herramientas que están vinculadas con la citada técnica de innovación docente.

TERCERA: La propuesta de actividades que conlleven una implicación del alumno como es el caso del aula invertida acerca al alumno a la realidad de la práctica a la que deberán de enfrentarse cuando finalicen los estudios universitarios, esta cuestión es de suma relevancia en cualquier disciplina, pero más aún para los estudiantes de Derecho que han de acometer tareas como redactar una demanda o acudir a un juicio o resolver distintas situaciones (casos) aplicando e interpretando las normas. Para ello es muy útil la elaboración de supuestos por alumnos similares a los que pueden plantearse en la vida real y analizando todas las alternativas para su resolución.

CUARTA: La utilización de nuevas técnicas, como el aula invertida ayudan a que el alumno, con las herramientas previas adecuadas (explicaciones a través de clases magistrales, estudio de bibliografía recomendada, análisis de supuestos prácticos, etc.) pueda completar su formación. Con respecto a la evaluación de la asignatura, teniendo en cuenta la metodología docente utilizada en el desarrollo de la docencia, se basará asimismo en la resolución de casos prácticos, que en muchos casos serán tipo test, con todas las ventajas que ello presenta, ya que cómo es sabido son un recurso rápido y eficaz para evaluar al alumno.

En este sentido, esta metodología se aleja de las preguntas teóricas de respuesta larga, que son típicas en las disciplinas jurídicas para basarse en un aspecto totalmente práctico, que será de utilidad, además de para la enseñanza aprendizaje de las distintas disciplinas donde se implante.

6. REFERENCIAS

- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. New Media Consortium. Bergmann.
- García Lázaro, D., y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 287-303. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117>.
- Garfella Esteban, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 16, 133–154.
- Bastante Granell, V. y Moreno García, L., (2020), Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, nº 21, pp. 25-44.
- Forndran, F., y Zacharias, C. R. (2019). Gamified experimental physics classes: a promising active learning methodology for higher education. *European Journal of Physics*, 40(4), 045702. <https://doi.org/10.1088/1361-6404/ab215e>
- Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.
- Jiménez, R. M., y Ruiz Jiménez, C. (2020). Invirtiendo el aula en asignaturas de Gestión de Empresas utilizando diferentes herramientas metodológicas. *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda Época, 2, 49-67. <https://doi.org/10.17561/ree.v2019n2.3>.
- Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.
- García Lázaro, D., y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 287-303. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117>.

CUANDO LAS DISCIPLINAS CONVERGEN, UNA EXPERIENCIA DE TRANSFERENCIA E INNOVACIÓN SOCIAL

ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Universidad de Jaén

JAVIER CORTÉS MORENO
Universidad de Jaén

TERESA AMEZCUA AGUILAR
Universidad de Jaén

JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de la cultura emprendedora y la innovación social se ha convertido en un elemento esencial en la formación e investigación en el ámbito universitario, especialmente en disciplinas como el Trabajo Social, donde la identificación y respuesta a las necesidades sociales son fundamentales.

La Universidad de Jaén reconoce y promueve la importancia de fomentar estas competencias en su alumnado y en su profesorado, y en esa política se plantea esta idea como propuesta de proyecto en el marco de la XI edición de Proyectos de Fomento de la Cultura Emprendedora, para el curso académico 2023-2024 del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad de la Universidad de Jaén. Haciendo partícipes en la misma a diferentes titulaciones de grado y con ello extensibles a su profesorado y alumnado.

La propuesta se centra en impulsar el emprendimiento social a través de diversas acciones, con el objetivo de generar un impacto positivo en la comunidad académica y en el entorno social gracias al fomento del

empleo por cuenta propia y ajena, y facilitando las herramientas para la generación de nuevos yacimientos de empleo considerada por todos los sectores empresariales, como una valiosa opción de futuro laboral para las personas graduadas y en proceso de formación, no solamente para las titulaciones de grado participantes en esta propuesta, sino extensible a otras. Así, inicialmente se consideró la titulación de Grado en Trabajo Social como motor ejecutor e impulsor de políticas sociales, que puedan dar respuesta a las necesidades que hoy en día, y cada vez más, se generan por parte de una sociedad en continuo cambio y de una población con demandas cada vez más exigentes. Siendo característico, de la profesión de Trabajo Social, la resiliencia, la innovación y la creatividad en las intervenciones y en la respuesta a las demandas y necesidades de una sociedad cada vez más compleja.

Por su parte, la titulación de Grado en Ingeniería Informática, consideramos que sería el complemento ideal que pudiera dar la cobertura necesaria a dichas políticas con el desarrollo de nuevas aplicaciones y generador de motor de cambios adecuados a la nueva era en la que se desarrollan nuestras vidas, sumidas en un mundo cuasi digital. Considerando, además, un complemento ideal la titulación de Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad para la fusión y el aporte de los conocimientos y las competencias de desarrollo y liderazgo de una organización con un profundo conocimiento del mercado financiero, contable y gestión de carteras de inversión en el desarrollo empresarial.

Consideramos que la elección de las titulaciones implicadas en la propuesta inicial, genera las sinergias y la fusión perfecta en el desarrollo de propuestas y líneas empresariales que podrían dar cobertura a las necesidades detectadas y demandas de la población identificadas por el alumnado participante.

Esta propuesta se planteó con la pretensión de favorecer e incentivar la participación del alumnado de las titulaciones de grado implicadas, así como de su profesorado, en diferentes acciones de capacitación sobre emprendimiento, detección e identificación de necesidades y realidades sociales, generando las sinergias entre el alumnado de los diferentes grados y motivando en el desarrollo de ideas de negocio surgidas entre

grupos multidisciplinarios que se complementan entre sí para tal fin. El resultado, como veremos en apartados posteriores, resultó bastante satisfactorio y generador de buenas ideas de desarrollo empresarial, viables en el tejido empresarial y productivo de la ciudad de Jaén.

1.1. IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS MULTIDISCIPLINARIOS

En la actualidad, el mercado laboral contemporáneo, está caracterizado por el dinamismo, la complejidad y los rápidos avances tecnológicos. Esto hace que el emprendimiento y la multidisciplinariedad de los equipos de trabajo se conviertan en elementos de ventaja competitiva y esenciales para la innovación y la propuesta de soluciones innovadoras.

Este nuevo panorama del mercado laboral se evidencia en espacios como los denominados de emprendimiento social, donde los objetivos empresariales van más allá de los beneficios económicos, para crear soluciones sostenibles a necesidades sociales acuciantes y emergentes. En esta línea, podríamos caracterizar a las personas emprendedoras sociales como catalizadores del cambio, combinando las dinámicas empresariales con un profundo compromiso con la creación de valor social, lo cual va a requerir de habilidades compartidas con varias disciplinas (Dees, 2001).

En la integración de diversas disciplinas académicas, se fundamenta el proyecto presentado y sustenta su valor, acercándolo al mercado laboral actual, como factor crítico para el fomento de empresas emprendedoras de éxito, ya que la multidisciplinariedad favorece la complementariedad. En este sentido los enfoques interdisciplinarios mejoran la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptarse a desafíos imprevistos que vienen aparejados al entorno empresarial (Repanovici, 2018).

En el entorno académico, el trabajo en equipo, a pesar de las dificultades y conflictos que pueda generar, prepara al estudiantado a manejarse en diversas y complejas situaciones, que ayudan a forjar profesionales del futuro para el abordaje de proyectos y desafíos complejos. Así, los entornos de aprendizaje colaborativo promueven una comprensión más profunda del contexto profesional y del mercado laboral, fomentando la adaptabilidad y las habilidades de resolución de problemas que son

muy valorados en el mercado laboral (Gros, 2016). Todo ello, viene a generar un entorno académico idóneo para promover una cultura formativa de innovación compartida, donde las ideas se enriquecen desde una temática común y enfoques desde diferentes especializaciones (Paniagua e Istance, 2018), lo que nos llevará a conseguir unos resultados más favorecedores en la vida de las personas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados para el desarrollo de este proyecto fueron:

- Promover la cultura emprendedora en el alumnado y profesorado que imparte docencia en los títulos de grado implicados de la Universidad de Jaén.
- Capacitar en competencias para la identificación de necesidades sociales.
- Promocionar la exposición de experiencias innovadoras de emprendimiento en Trabajo Social en espacios de divulgación
- Fomentar la participación, entre el alumnado y el profesorado en líneas y proyectos de emprendimiento e innovación empresarial social.
- Fomentar el desarrollo de grupos de trabajo inter-áreas e interdisciplinas.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido eminentemente participativa, promocionando la horizontalidad entre las personas involucradas. Tanto por parte del profesorado, como del sector empresarial con el que se han buscado colaboraciones, hacia el alumnado y personas que se han interesado a lo largo de todo el proyecto.

Para desarrollar los contenidos fue necesario seleccionar a las personas candidatas, tanto de empresas, como otras personas profesionales de los

sectores de Trabajo Social y de desarrollo de Aplicaciones Informáticas, así como docentes e investigadores en estas temáticas.

La metodología de trabajo se llevó a cabo mediante diferentes actividades. Organizamos una mesa redonda, atendiendo a una cronología lógica en el desarrollo y configuración de una idea empresarial, y siguiendo líneas básicas necesarias en el desarrollo y planificación de una idea de negocio. Organizándose de acuerdo a un calendario en el que se tuvieron en consideración las agendas de alumnado, profesorado y profesionales externos.

Igualmente se siguió esta estructura y planteamiento para la organización de talleres entre los diferentes grupos y perfiles académicos, teniendo en cuenta no dilatarlo en el tiempo para una mejor adquisición de conocimientos por parte del alumnado y una estructura secuencial de los mismos, que sirviera para ir configurando las ideas de negocio por parte del alumnado (en el taller se expuso y se trabajaron los análisis DAFO y CANVAS, para algunos grupos sirvió ese mismo trabajo para configurar posteriormente la entrega de sus proyectos e ideas de negocio).

Tras las dos primeras sesiones se configuró un cuestionario de valoración que se difundió a través de correo electrónico al alumnado, en el que se pedía valorar las actividades realizadas, y que se aportaran inquietudes y necesidades que hubiesen detectado para la mejora. Sin embargo, obtuvimos respuesta a través de correo electrónico de algunas personas participantes, manifestando las necesidades que ellos y ellas mismas requerían para el desarrollo de sus proyectos. Demandando contacto con profesionales para la elaboración de sus propuestas. Se procedió a poner en contacto con las personas profesionales en función de la demanda.

En el desarrollo del proyecto, hubo que contactar con docentes e investigadores externos al equipo docente del proyecto, ya que se realizaron algunas demandas específicas que fueron consultadas, como por ejemplo relativo a la protección de datos de carácter personal y específicamente en lo relativo al aspecto digital y el uso de drones.

A lo largo de todo el proyecto se fomentó la asistencia a jornadas o la participación en actividades sobre autoempleo o emprendedores

organizados no solamente por la Universidad de Jaén, sino también por otras entidades colaboradoras.

En el desarrollo de las sesiones formativas y de trabajo, se identificaron necesidades y posibles aplicaciones desde el ámbito de Trabajo Social y para el desarrollo de dichas ideas la conjunción de las diferentes disciplinas, ayudando a configurar equipos de trabajo interdisciplinares. El resto de alumnado interesado se formó por equipos de las mismas titulaciones o participaron con su propuesta de forma individual.

Tras un riguroso seguimiento de los intereses y demandas, y de los planteamientos iniciales de desarrollo de ideas de negocio. Se realizó una jornada en la que el alumnado presentó sus propuestas. Así mismo se incentivó y motivó al alumnado para presentar y reconfigurar, sus propuestas mejoradas en la modalidad de TFGs y TFM en emprendimiento.

Se realizaron actividades de difusión y promoción tanto de cartelería, y octavillas, como difusión en redes y webs oficiales.

El calendario de ejecución se estructuró entre los meses de noviembre a abril.

Así mismo, para una correcta organización y consecución de los objetivos, la metodología de trabajo contempló, a lo largo del proyecto, la realización de reuniones interdisciplinares:

- Reunión inicial de organización y planificación.
- Reuniones periódicas entre los miembros del equipo para seguimiento y determinación de tareas a realizar.
- Reuniones e intercambio de información tanto con profesorado como con expertos para la formación y aclaración de dudas al alumnado.
- Reuniones con el alumnado que propone presentar su TFG o TFM en la línea de emprendimiento.

Por su parte, para una correcta organización metodológica, el proceso y desarrollo del proyecto fue evaluado en base:

- Encuestas de evaluación y satisfacción en cada una de las etapas.
- Trascendencia en los medios.
- Interés y participación del alumnado en las distintas actividades.
- Número y relevancia de los proyectos de emprendimiento realizados.
- Difusión y transferencia
- Encuesta final de evaluación y satisfacción

Tras el análisis de las valoraciones y los comentarios suscitados en las diferentes actividades, destacamos la excelente aceptación tanto en número de asistentes como en valoraciones positivas de los contenidos y la importancia manifestada de los mismos.

4. RESULTADOS

El proyecto se ha presentado en un panorama general de la innovación y las nuevas tecnologías en Trabajo Social y que el alumnado adquiriera el conocimiento base para el desarrollo de ideas innovadoras utilizando herramientas tecnológicas.

Así mismo, se parte de la idea de formar equipos de trabajo multidisciplinarios, tal como están demandando las empresas en el ámbito laboral en el momento actual. En este sentido, y respecto al objetivo principal del proyecto, establecer “sinergias”, y teniendo en cuenta las propuestas presentadas, se observó una auténtica sinergia entre las Ingenierías y el Trabajo Social, complementándose los ámbitos de conocimiento y consiguiendo así hacer realidad la multidisciplinariedad que trata de potenciar la LOSU, y en la línea igualmente de los organismos internacionales.

El desarrollo de este proyecto arroja ideas de negocio basadas en el conocimiento experto en Trabajo Social, aplicando tecnologías adecuadas a través de las sinergias con el mundo de la Ingeniería Informática, desde el desarrollo de aplicaciones a la utilización de las TIC, facilitando el autoempleo.

Como consecuencia de las sinergias entre alumnado de diversos ámbitos, se ha generado la conjunción de ideas empresariales y posibles/futuras entidades empresariales o colaboración multidisciplinar.

Por otra parte, el proyecto ha servido para acercar a profesorado del ámbito de Trabajo Social, de la Ingeniería Informática y la Administración de Empresas en la colaboración y el desarrollo entre disciplinas y la aplicación práctica de las diferentes profesiones por un fin común.

Las actividades, contenidos y metodología han generado un impacto directo en alumnado y profesorado participante en el proyecto. En concreto ha aumentado el grado de conocimiento hacia el emprendimiento, la identificación y análisis de necesidades sociales, y la capacidad creativa para proporcionar soluciones y alternativas de respuesta a las demandas sociales. Capacitando en el diseño de proyectos de emprendimiento de centros, servicios y/o recursos, y reduciendo el miedo y la incertidumbre a la creación de empresas y/o innovar en servicios ya existentes.

Las actividades planteadas han promovido la proyección y divulgación de conocimiento, han fomentado la participación mediante contribuciones en congresos y la posibilidad de difusión en contextos científicos. Además, las conexiones que se han establecido con empresas y profesionales expertos externos, tienen como objetivo perdurar en el tiempo y convertirse en futuras oportunidades de colaboración para nuestro alumnado y para profesorado.

Las técnicas y dinámicas utilizadas a lo largo del proyecto, han manifestado su usabilidad y enriquecimiento para la docencia, pudiendo ser extrapolable a otras asignaturas en diferentes ámbitos. Esta experiencia nos ha brindado la posibilidad de analizar, mejorar y adaptar las actividades, especialmente en la configuración de los proyectos empresariales y el estudio de viabilidad de los mismos, para futuras convocatorias.

El proyecto se configuró y desarrolló enmarcando ejes concretos en línea con los ODS. En este sentido potenciamos claramente el ODS 4, en concreto para este proyecto en la meta 4.4, trabajando competencias técnicas y profesionales para el trabajo decente y especialmente el emprendimiento. Tangencialmente las metas 4.7 (nuevamente por ese enlace con el aspecto social, que es clave para el desarrollo sostenible) y la 4.3. Además, el hecho de haber focalizado las propuestas todas ellas con un enfoque social, hace que se conecte con muchos de los otros ODS, pero especialmente el ODS 8, ya que todas las propuestas buscan

ese “trabajo decente” que promueve el desarrollo económico, especialmente las metas 8.2 (niveles más elevados de productividad mediante la modernización tecnológica y la innovación, en este caso por la parte de la ingeniería), 8.3 (creación de puestos de trabajo decentes, creatividad, innovación y emprendimiento, fomentando la formalización y crecimiento de microempresas y PYMES... Eso es en esencia lo que hemos realizado en este proyecto) y 8.6 (reducir la proporción de jóvenes no empleados, puesto que fomentamos con el emprendimiento no sólo el autoempleo, sino que además puedan, en el futuro, ser generadores de nuevo empleo para otras personas, y el hecho de permitirles contactar con otros ámbitos y ambientes, supone que luego se conocen y pueden trabajar en común). Así mismo, llegamos al ODS 9 en las metas 9.1 (desarrollo de infraestructuras que apoyan el desarrollo económico y bienestar humano), 9.2 (industrialización inclusiva y sostenible), e incluso la 9.5 (aumentar capacidad científica y tecnológica de los sectores industriales). Tangencialmente llegamos a la meta 12.6 del ODS 12 (alentar a que las empresas adopten prácticas sostenibles), así como la 16.7 del ODS 16 (decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades sociales) y la 17.7 del ODS 17 (fomentar y promover la constitución de alianzas eficaces en la esfera público-privada de la sociedad civil). En el marco general del proyecto realizado, estos son los ODS más destacables, sin embargo, cada proyecto o idea de negocio presentada, podría derivarse a otros.

Por otra parte, este proyecto fomenta algunas de las competencias que actualmente se promueven desde la UNESCO o la propia Unión Europea, principalmente el trabajo del pensamiento crítico (sólo con pararse a pensar entre todos que hay necesidades por cubrir y que no todo es "perfecto", ya se está fomentando... además de pensar en esas amenazas y oportunidades del entorno, los costes...). Así mismo hemos trabajado la competencia de trabajo en equipo y la cooperación entre el alumnado y profesorado. Por otra parte, se fomentan y mejoran las competencias digitales, fomentando la implicación del componente tecnológico por parte de la Ingeniería Informática. Igualmente hemos trabajado la resolución de problemas (de hecho, el planteamiento es la búsqueda de soluciones a necesidades o problemas concretos mediante el desarrollo de

una idea empresarial), el fomento del emprendimiento, la mejora de la autoconfianza, ser capaces de desarrollar esas ideas en algo viable, que va tomando forma y que incluso se podría materializar en el futuro laboral de las personas). Además, podríamos decir, que la formación y el aprendizaje en el desarrollo de las actividades que han formado parte de este proyecto, ha servido para reforzar conocimientos adquiridos durante la carrera de las diferentes titulaciones que intervienen.

En especial, la participación de las personas profesionales del mundo empresarial, tanto de la gestión de marca, como del software de procesos, se enmarca dentro de las buenas prácticas docentes, ya que se está fomentando el emprendimiento rompiendo la brecha entre el mundo profesional y el académico y se acerca al alumnado a la realidad empresarial. En este sentido, Sirelkhatim y Gangi (2015), que hablan de 3 niveles de implicación en el emprendimiento, en función de si es meramente teórico o más práctico, dicen que está el "education about entrepreneurship" (sólo hablar de emprendimiento de manera teórica), "education for entrepreneurship (fomentar la intención del estudiante de convertirse en emprendedor, jugando un papel más activo y poniéndolos en contacto con la realidad empresarial), y por último el "education through entrepreneurship" (desarrollo de competencias emprendedoras participando en experiencias reales de emprendimiento). Atendiendo a ello, nuestro proyecto llega incluso a ese nivel, porque el alumnado ha tenido la oportunidad de participar en su propia experiencia, incluso, desarrollando el plan de empresa y presentándolo en unas jornadas al resto de compañeros, compañeras y profesionales.

Consideramos que la línea de trabajo iniciada por el equipo docente puede cosechar grandes logros a nivel académico.

Todo ello enmarcado en aspectos relevantes para la docencia y la innovación docente en las aulas. Sin embargo, no podemos omitir en este apartado los datos meramente cuantificables. Atendiendo a la metodología y actividades propuestas los resultados fueron desde la planificación de las asignaturas implicadas contemplando nociones de emprendimiento y empleabilidad, dando un toque de innovación y formación en contenidos transversales apropiados para el futuro desarrollo laboral del alumnado, hasta la implicación del alumnado en sus propuestas de

trabajos fin de Grado y fin de Máster, consiguiendo un total de cinco trabajos en estas líneas.

Respecto a la materialización de las ideas de desarrollo empresarial se pusieron en práctica y están funcionando dos de las ideas presentadas.

El desarrollo del proyecto, así como la configuración del mismo y las dinámicas ejecutadas, dieron lugar a la generación de red de contactos para el alumnado, así como de recursos para el desarrollo de sus propuestas e ideas de negocio.

Por otra parte, respecto a la difusión y transferencia de las actuaciones realizadas, se manifestaron en diferentes medios, como la revista NO-VACIENCIA, y canales locales como el propio Diario Digital UJAEN, redes sociales, etc..., dando visibilidad, difusión e importancia al emprendimiento y a la realidad del mercado laboral para nuestro estudiantado, además de la innovación que supuso en el propio entorno académico y contexto de las asignaturas de forma transversal.

Para obtener estos resultados, hemos de destacar el elevado número de participación e implicación en todas las actividades, superando las 100 inscripciones.

5. DISCUSIÓN

Este trabajo expone el desarrollo de un proyecto que exploró la implementación de una iniciativa universitaria para fomentar el emprendimiento social a través de la colaboración multidisciplinar, logrando resultados prometedores. Los hallazgos confirman la eficacia de un enfoque integrado que fusiona la visión de la profesión del Trabajo Social, con la capacidad de desarrollo de la Ingeniería Informática y la gestión estratégica y el desarrollo empresarial de la Administración y Dirección de Empresas. Esta sinergia, no solo impulsó el desarrollo de ideas de negocio viables, sino que también reforzó las competencias clave del alumnado, manifestadas por la OCDE (2021) y por la UNESCO-UNEVOC (2022), como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la confianza.

La metodología participativa y la generación de equipos de trabajo interdisciplinarios, han demostrado en este proyecto ser puntos fuertes

en el desarrollo de ideas de negocio y en el desarrollo empresarial, potenciando la creatividad y la adaptabilidad (Chang et al., 2014). El desarrollo de este proyecto, no solo estuvo centrado en el conocimiento teórico, sino que permitió al alumnado la experiencia de la educación a través de una propuesta práctica ejecutable (Sirelkhatim y Gangi, 2015), con el desarrollo de sus propios proyectos empresariales y la presentación a profesionales, para su evaluación y propuestas de mejora. Esto ofreció una experiencia práctica enriquecida por la participación de expertos externos, lo cual no solamente consolidó el aprendizaje, sino que además, generó una valiosa red de contactos para las personas participantes.

Los resultados obtenidos de este proyecto, van más allá de lo académico, evidenciando un claro impacto social. Las propuestas de negocio generadas, centradas en la respuesta a necesidades sociales, se alinean directamente con varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto centrados en el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) y el ODS 9 (Industria, innovación e infraestructura). Así mismo, ver materializadas, algunas de estas propuestas en proyectos activos en el tejido empresarial de la ciudad de Jaén es una prueba tangible del potencial del emprendimiento social para crear empleo digno y promover el desarrollo económico local de manera innovadora.

Sin embargo, y a pesar de los logros, este equipo y este proyecto no están exentos de limitaciones. Podríamos considerar que se ha tratado de un proyecto piloto y que su implementación en un contexto geográfico específico como es el contexto de la Universidad de Jaén, y por el propio planteamiento de los proyectos la ciudad de Jaén, implica que los resultados, aunque efectivamente son muy satisfactorios, no son directamente generalizables. Destacable igualmente, en esta línea, el seguimiento a largo plazo de la sostenibilidad de las iniciativas emprendedoras y el impacto real en la empleabilidad de las personas participantes requerirían estudios longitudinales futuros.

En concreto, podemos decir, que este proyecto abre caminos significativos para la investigación y la acción. Somos conscientes que este modelo podría ser replicable en otras instituciones universitarias y

contextos geográficos, adaptando la combinación de disciplinas para abordar diversas realidades sociales. Es importante explorar como las políticas públicas, tanto a nivel local como regional y nacional, pueden articularse mejor para apoyar y escalar estas iniciativas de emprendimiento social universitario, transformando las ideas generadas en soluciones sostenibles a gran escala. El planteamiento a futuro, podría estar encaminado en centrar nuevas investigaciones en evaluar la efectividad a largo plazo de estos programas en la inserción laboral del alumnado una vez graduado, y en la generación de valor social sostenido, así como en identificar las barreras y facilitadores específicos en diferentes contextos y entornos. Por su parte, consideramos, que sería valioso investigar la integración de la evaluación de impacto social como una métrica fundamental desde las primeras fases del desarrollo en los proyectos de emprendimiento, en concreto en los proyectos de emprendimiento que se gestan en el seno de las aulas universitarias.

6. CONCLUSIONES

El fomento de la cultura emprendedora y la innovación social multidisciplinar es fundamental para la formación de profesionales del Trabajo Social capaces de generar un impacto positivo y sostenible en la sociedad.

En este proyecto el objetivo principal estaba centrado en promover la cultura emprendedora en el alumnado y profesorado que imparte docencia en los grados afectados de la Universidad de Jaén, generando vínculos para el desarrollo de trabajo en equipo y la principal idea de la necesidad y complementariedad entre disciplinas. En esta línea principal se consiguió la mejora en la asimilación de conceptos prácticos útiles y descartar los miedos hacia términos como “emprendimiento” y/o “empleabilidad”, mejorando conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas en el alumnado respecto a estos términos y al propio desarrollo de ideas en base a necesidades sociales que ellos mismos han sabido identificar.

Para conseguir este objetivo principal, se consideró plantear este proyecto desde la interdisciplinariedad y la complementariedad que nos aportan otras áreas, de modo que desde la esencia del proyecto se

transmita al alumnado, permitiendo así su desarrollo formativo y personal y dotar de habilidades útiles en sus futuros desarrollos profesionales.

Todo el proceso llevado a cabo ha sido muy enriquecedor, sobre todo por la interdisciplinariedad y por el buen acogimiento entre el alumnado y profesorado. Valorando muy positivamente la acogida del proyecto por parte del alumnado de los grados implicados, del mismo modo que se valora muy positivamente la expectación creada y el interés mostrado por el alumnado en las diferentes asignaturas y en las diferentes actividades, creemos que hemos conseguido facilitar al alumnado unos conocimientos y formación ágil en el manejo de diferentes conceptos y recursos que los acercan al emprendimiento y a la empleabilidad.

Sin embargo, tenemos que manifestar que queda pendiente el desarrollo de destrezas y habilidades de trabajo en equipo y de complemento interdisciplinar, si bien fue puesto en práctica por dos de los equipos participantes, en este sentido consideramos que puede ser línea de trabajo en futuras propuestas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido financiado por la convocatoria de la XII edición de Proyectos de Fomento de la Cultura Emprendedora, curso 2024/2025 del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad de la Universidad de Jaén.

8. REFERENCIAS

- Chang, J., Benamraoui, A. y Rieple, A. (2014). Learning-by-doing as an approach to teaching social entrepreneurship. *Innovations in education and teaching international*, 51(5), 459-471.
- Dees, J. G. (2001). The Meaning of "Social Entrepreneurship". Original paper. Fuqua School of Business, Duke University.
- Gros, B. (2016). The design of the learning environment and its impact on the new learning competencies. *European Journal of Education*, 51(1), 1-14.
- OCDE (2021). Entrepreneurship in Education. OECD Publishing
- Paniagua, A. y Istance D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>.
- Repanovici, A. (2018). Multidisciplinary approach in higher education system for sustainable development. *Procedia Manufacturing*, 22, 908-912.
- Sirelkhatim, F. y Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship Education: A Systematic Literature Review of Curricula Contents and Teaching Methods. *Cogent Business and Management*, 2 (1): 1052034.
<https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1052034>
- UNESCO-UNEVOC (2022). Entrepreneurial learning for TVET institutions. UNESCO.

ESTUDIO DE LAS HERRAMIENTAS DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA UNIVERSIDAD- EMPRESA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

ROSA MARÍA MUÑOZ-MILLÁN
Universidad de Córdoba

LAURA MUÑOZ-MILLÁN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La transferencia tecnológica entre universidad y empresa es un elemento clave para el desarrollo económico y social de una región, especialmente en el contexto actual marcado por la investigación, innovación y el avance tecnológico.

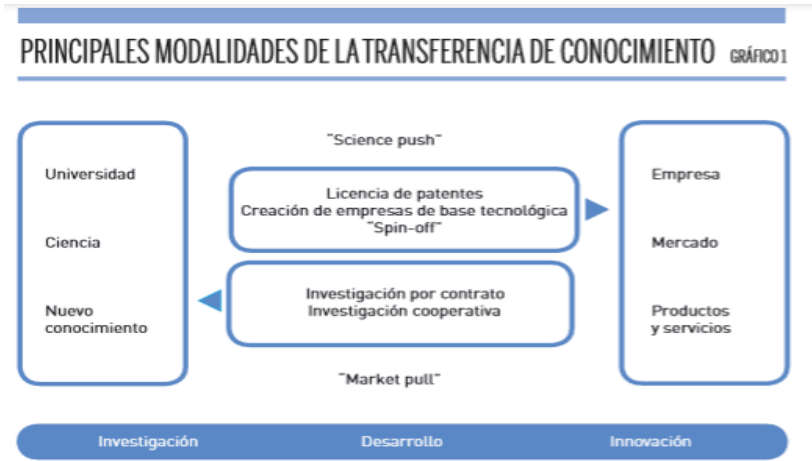
1.1. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

Las primeras universidades tenían un objetivo único y claro: Transferencia de conocimiento y búsqueda de la verdad (López et al 2006). Desde esta primera idea, las universidades han ido evolucionado a lo largo de los años. Las universidades han dejado de ser concebidas únicamente como centros de generación y transmisión de conocimiento, y actualmente se les exige una implicación activa en los desafíos globales. La sociedad ha pasado a ser considerada un agente clave en los procesos de transferencia del conocimiento y la innovación (Amry et al., 2021). Con esta evolución de las funciones de las universidades, nace la transferencia tecnológica universidad-empresa.

Para entender lo que es la transferencia tecnológica universidad-empresa, primero se deberá definir lo que es la transferencia de tecnología o transferencia de conocimiento: “En su sentido más amplio se entiende la transferencia tecnológica como el movimiento y difusión de una

tecnología o producto desde el contexto de su invención original a un contexto económico y social diferente.” (Becerra, 2004). “Puede decirse así que esta transferencia es el mecanismo para lograr que la tecnología sea rápidamente incorporada al mercado de productos y servicios”. (Fernández & Murga, 2014).

FIGURA 1. Transferencia del conocimiento



Fuente: ACC10 en Testar-Ymbert, 2012

En esta investigación se ha estudiado la transferencia de conocimiento y tecnológica que se produce entre la universidad y la empresa, concretamente entre la Universidad de Córdoba y las empresas y organismos públicos de su entorno.

La transferencia de tecnología universidad-empresa, da lugar a que surjan “nuevas fuentes de información que se materializan en licencias, regalías, patentes, acuerdos de investigación, nuevos productos, desarrollo económico y como un aspecto importante a resaltar: transferencia informal de *know-how*.” (López et al 2006).

En un principio las universidades transmitían la información, bien mediante publicaciones, o bien, mediante contratos con empresas, “de manera que la innovación quedaba bajo la responsabilidad de la empresa y las universidades no retenían los derechos de la propiedad intelectual (modelo de “ciencia abierta”), posteriormente se pasó a un modelo de “licencia” en el

que las universidades comenzaron a retener la propiedad y a explotar invenciones protegibles y comercializables basadas en sus resultados de investigación, fundamentalmente, a través de dos mecanismos: la concesión de licencias a las empresas y la creación de empresas.” (Garmendia & Castellanos, 2010). Estas empresas se denominan Spin-off. Este modelo de “licencia” inicial serviría como punto de partida para todos los demás modelos que se han ido desarrollando a lo largo de los años.

Dado que la transferencia de tecnología es entendida entonces como una forma en la que las empresas privadas/públicas pueden acceder y obtener los avances tecnológicos que en la universidad se desarrollan, o como una forma de creación de empresas, existirán para ello, organizaciones que sirvan de intermediarios entre ambas partes, este es el caso de las Oficinas de transferencia tecnológicas (OTTs) y de las Oficinas de Transferencia del conocimiento (OTCs) Estas instituciones serán las encargadas de mediar e intervenir en el traspaso de tecnología, así como de recopilar todas aquellas patentes, modelos y demás conocimiento susceptible de protección y posterior explotación, creadas en las universidades. Estas organizaciones jugaran un papel fundamental en el desarrollo de las actividades de transferencia de conocimiento en las universidades, ya que se necesita de una estructura organizativa que de soporte a dicha transferencia. La misión de las OTTs y las OTCs será, como se ha mencionado antes, el servir de puente entre la empresa y la universidad. Según McDonald (McDonald et al., 2004) destacan entre sus objetivos:

- Facilitar la conversión de los resultados de investigación en nuevos productos o servicios en beneficio de la sociedad.
- Promover el desarrollo económico regional y la creación de empleo.
- Recompensar, retener y reclutar a investigadores y estudiantes.
- Fomentar las relaciones con la empresa.
- Generar recursos financieros complementarios para la universidad y/o los investigadores a través de la investigación, servicios de consultoría y donaciones.
- Prestar a todo el personal de la universidad servicios relacionados con la propiedad intelectual y el aprendizaje.

- Apoyar la creación de spin-off.
- Generar ingresos por royalties para la universidad, los investigadores y la propia estructura.

De modo que la función final de estas oficinas será, entre otras, la de ayudar a la creación de Spin-off y reducir las barreras que las universidades y empresas se encuentran en el camino hacia la transferencia.

Cabe mencionar también la existencia de los Organismos públicos de investigación (OPIs):

“De acuerdo con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, son Organismos Públicos de Investigación de la Administración General del Estado los creados para la ejecución directa de actividades de investigación científica y técnica, de actividades de prestación de servicios tecnológicos, y de aquellas otras actividades de carácter complementario, necesarias para el adecuado progreso científico y tecnológico de la sociedad, que les sean atribuidas por la ley o por sus normas de creación y funcionamiento. Además, el Instituto de Salud Carlos III realizará actividades de financiación de la investigación científica y técnica.” (Ministerio de ciencia, innovación y universidades).

“En los últimos años los gobiernos de los países desarrollados han establecido regímenes de propiedad intelectual e industrial que conceden la titularidad de los resultados de la investigación nacida con recursos públicos a las propias universidades” (Beraza, 2010). Esto ha dado lugar a la siguiente controversia: Al subvencionarse las universidades con fondos públicos ¿sus avances deberían tratarse como un bien público? ¿O por el contrario se debería privatizar? Esto suscita mucha disparidad de opiniones. Mientras que algunos autores afirman que como las universidades tienen acceso a fondos públicos, sus investigaciones deberían ser públicas, otros defienden la posibilidad de conceder a las universidades la privatización de sus avances.

Se podría decir que estamos ante la 4ª revolución industrial, aunque más adecuado sería decir revolución tecnológica, por ello, la gran importancia de esta transferencia tecnológica. O las empresas evolucionan hacia las nuevas tecnologías o acaban desfasadas y en el olvido. Un gran ejemplo de ello es la marca Kodak que tenía “64.000 empleados y facturaba más de 13.000 millones de ingresos en 2003; ahora no llega a los 1.600 millones de ingresos porque no supo ver que su negocio se

agotaba” (Fernández, 2019). Otro gran ejemplo de cómo la tecnología se impone en la sociedad es como han desaparecido los SMS, “las compañías telefónicas llegaron a ingresar 1.743 millones de euros al año en España por aquellos envíos que parecen un eco lejano del pasado y que ahora corren gratis por las aplicaciones” (Fernández, 2019).

1.1.1. Modelos de la transferencia de tecnología

Una vez entendida de manera global lo que es la transferencia de tecnología, se debe destacar que hay diferentes estructuras, que, a nivel mundial, permiten la transmisión y absorción de conocimiento y tecnología entre las universidades y las empresas. Algunos de los modelos más destacados son los siguientes:

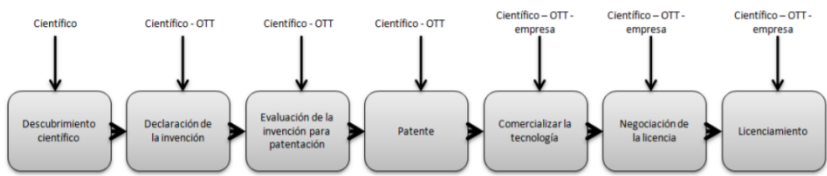
Modelo lineal

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

“Bajo este modelo la transferencia tecnológica de una universidad a una empresa es entendida como un proceso conformado por una secuencia lineal de etapas. El modelo comienza con un descubrimiento de un científico en un laboratorio y termina con un producto comercializado.” (Tarantino, 2013).

Las etapas de la secuencia lineal del modelo se han ido desarrollando, a lo largo de los años, desde una primera división de etapas como la que se representa en la imagen 3 hasta que finalmente la secuencia que se observa en la Imagen.

FIGURA 2. Modelo Lineal II



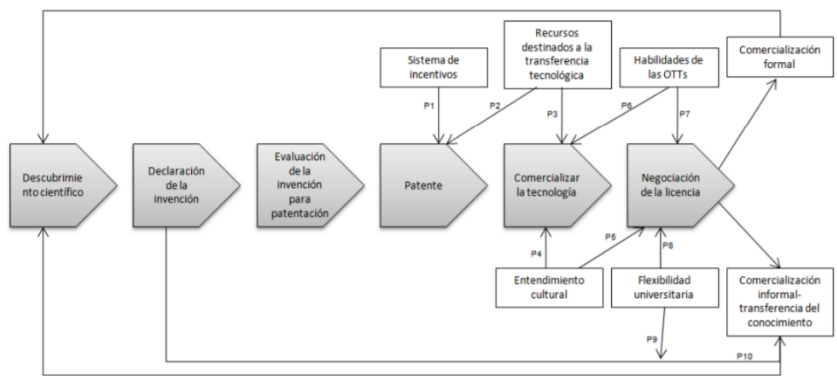
(Acevedo,2013 adaptado de Siegel et al, 2004)

Modelo Dinámico

El modelo dinámico es una reformulación del modelo lineal, propuesta por Siegel et al en el año 2004. Es un proceso desarrollado mediante el estudio cualitativo de los diferentes actores que influyen en la transferencia de tecnología en EE.UU., sustentado en 10 propuestas:

“P1. Las universidades que proveen mayores incentivos a la participación de los investigadores en transferencia tecnológica generan más patentes y licencias. P2. Las universidades que asignan más recursos para las Oficinas de Transferencia Tecnológica (OTTs), generan más patentes y licencias. P3. Las universidades que asignan más recursos para las OTTs, dedican más esfuerzos a mercadear las tecnologías en la industria. P4. Un bajo nivel de entendimiento cultural reduce la efectividad de los esfuerzos de la Universidad por comercializar los resultados de sus investigaciones. P5. Un bajo nivel de entendimiento cultural impide la negociación de los acuerdos de licenciamiento. P6. Las OTTs administradas por personas con experiencia y habilidades en comercialización dedicarán mayores esfuerzos en establecer alianzas con las empresas. P7. Las OTTs administradas por personas con experiencia y conocimiento en negociación son más exitosas en concretar los acuerdos de transferencia tecnológica con las empresas. P8. Baja flexibilidad por parte de la universidad se deriva en un menor número de acuerdos de transferencia con las empresas. P9. Cuando la inflexibilidad de la universidad es alta, los investigadores tienden a evadir el proceso formal de transferencia y recurren a otros mecanismos informales. P10. Las Universidades que se involucran en la transferencia de conocimiento científico-tecnológico a las empresas, experimentan un incremento en la actividad investigativa básica o fundamental.” (Acevedo, 2013).

FIGURA 3. Modelo Dinámico



Fuente: Acevedo,2013 adaptado de Siegel et al, 2004

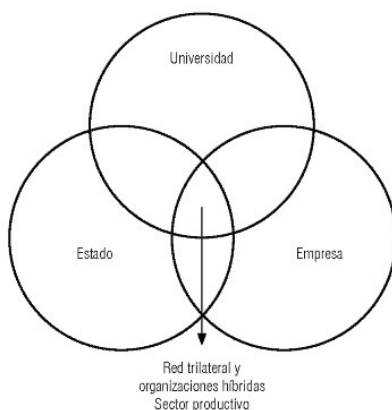
Este modelo representa que la transferencia de tecnología no tiene por qué ser únicamente formal, sino que se puede dar una informal también. Sin embargo, en este modelo sigue sin considerarse factores externos.

Modelo Triple Elice

El modelo de la triple hélice es aquel que sí tiene en cuenta los factores externos, es decir incluye un tercer actor en las actividades de transferencia: el Estado o la administración pública correspondiente. Fue propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff en el año 1995 y analiza la relación que existe entre Estado, Universidad y Empresa. “Este modelo es un proceso intelectual orientado a visualizar la evolución de las relaciones entre universidad-sociedad, y por otro lado caracterizado por la intervención de la universidad en los procesos económicos y sociales.” (Chang, 2010).

A lo largo del tiempo han ido surgiendo varias versiones de este modelo, evolucionando desde un primer modelo en que el estado tenía el rol predominante, a uno más reciente, en el que las tres instituciones se engranan conjuntamente.

FIGURA 4. Modelo Triple Elice



Fuente: Morales et al., 2015 adaptado de Etzkowitz y Leydesdorff, 2000

Modelo Catch UP

“Este es un modelo de transferencia tecnológica basado en la imitación y captación de tecnología creada por un tercero, esquema que ha sido

empleado activamente en Corea y Japón, países que han basado su desarrollo en la captación e imitación de tecnologías de terceros países.” (López et al 2006).

Se puede considerar también un modelo Triple Hélice donde empresa, universidad y estado se aúnan en un objetivo común: Transferencia de tecnología. De esta manera países como corea han conseguido en poco tiempo alcanzar y ser la competencia en tecnología de las grandes potencias del mundo.

1.1.2. Ley de la Ciencia 14/2011

La ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, aprobada el 1 de junio de 2011(LCTI), la cual ya se ha mencionado anteriormente, nace con la función de establecer un marco general para la transferencia tecnológica universidad-empresa.

“Los objetivos básicos de la norma se mencionan en su Preámbulo. En primer lugar, se pretende el establecimiento de un marco regulador integrado que establezca instrumentos de cohesión y coordinación entre Administraciones y la internacionalización de la ciencia. En segundo lugar, se proponen mecanismos para favorecer la carrera científica y técnica del personal investigador, fomentando la transferencia del conocimiento y su difusión universal, en particular, institucionalizando un sistema de acceso abierto a la información científica financiada con fondos públicos. Por último, se crea de una Agencia Estatal de Investigación que garantice un marco estable de financiación de la actividad de investigación” (Fernández & Murga, 2014).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es hacer un estudio de la transferencia de tecnología, de cómo, con qué herramientas y a través de qué canales, la Universidad de Córdoba transfiere su conocimiento y su tecnología a la sociedad andaluza y en particular al tejido productivo cordobés.

Se analizarán los mecanismos de innovación e investigación de manera global y segregados por género.

En esta investigación se ha pretendido trazar una línea desde lo más general a lo más específico en lo que a la transferencia de tecnología se refiere, para ello se ha partido de definiciones y conceptos generales de la transferencia y se ha finalizado con la cuantificación de la transferencia tecnológica en la Universidad de Córdoba. Siempre que ha sido posible se han empleado fuentes estadísticas para cuantificar y ofrecer una visión más concreta de lo que se estudia y analiza.

3. METODOLOGÍA

La investigación ha sido realizada a través de un estudio bibliográfico de los datos producidos por la Universidad de Córdoba desde que existe registro. Se utilizaron fuentes oficiales de estadística y documentos internos de la universidad:

- Informes oficiales y datos estadísticos de la propia Universidad de Córdoba.
- Documentos internos de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), actualmente OTC.
- Registros de patentes.
- Y otros documentos institucionales que nos han permitido tener una visión global del proceso de transferencia.

En el momento en que se realizó esta investigación se encontraba vigente el artículo 83 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) regula la transferencia de tecnología en las Universidades:

“1. Los grupos de investigación reconocidos por la Universidad, los Departamentos y los Institutos Universitarios de Investigación, y su profesorado a través de los mismos o de los órganos, centros, fundaciones o estructuras organizativas similares de la Universidad dedicados a la canalización de las iniciativas investigadoras del profesorado y a la transferencia de los resultados de la investigación, podrán celebrar contratos con personas, Universidades o entidades públicas y privadas para la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, así como para el desarrollo de enseñanzas de especialización o actividades específicas de formación.

2. Los Estatutos, en el marco de las normas básicas que dicte el Gobierno, establecerán los procedimientos de autorización de los trabajos y de celebración de los contratos previstos en el apartado anterior, así como los criterios para fijar el destino de los bienes y recursos que con ellos se obtengan.” (Ley Orgánica 6/2001)

Y así mismo los Estatutos de la Universidad de Córdoba, en su artículo 143 regulan este tipo de contratos, además, la Universidad de Córdoba cuenta con su propia normativa para la contratación de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, aprobada en la Junta de Gobierno celebrada el 21/12/1993, que regula quién puede firmar los contratos:

“1) Los Profesores de la Universidad de Córdoba, individualmente o de forma conjunta dos o más de ellos, podrán celebrar contratos con entidades públicas o privadas para la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos o para el desarrollo de cursos de especialización. Los contratos serán firmados por el profesor o profesores contratantes, siempre que la cuantía global de los mismos no supere el sueldo bruto mínimo anual de un Catedrático de Universidad a tiempo completo. Se entiende por sueldo bruto mínimo anual de un Catedrático de Universidad a tiempo completo la totalidad de las percepciones a que tiene derecho el mismo anualmente, excluidos únicamente los complementos por antigüedad.

2) Los Departamentos e Institutos Universitarios podrán celebrar los contratos a los que se refiere el número uno anterior. Los contratos serán firmados por el Director del Departamento o Instituto correspondiente, siempre que la cuantía global de los mismos no supere el cuádruplo de la cantidad a que se refiere el número anterior.

3) Aquellos contratos cuya cuantía exceda de los límites previstos en los apartados anteriores o que impongan a la Universidad o a cualquiera de sus Departamentos o Institutos cualquier tipo de obligación o responsabilidad diferente de la que deriva de la propia realización del trabajo deberán ser autorizados y firmados por el Rector de la Universidad, a propuesta del profesor, profesores, Departamento o Instituto correspondientes.” (UCO OTRI, 2019)

Bajo estas normas se regulará la transferencia tecnológica y de conocimientos que se dan entre la Universidad de Córdoba y las empresas del ámbito público y privado.

3.1. OTC-UCO

La normativa respecto a la transferencia de conocimiento con empresas se está actualmente transformando. El artículo 60 de la nueva Ley

Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (LOSU) y su última modificación de 02 de agosto de 2024 aborda las iniciativas investigadoras del profesorado y la transferencia de los resultados de la investigación, se podrán celebrar contratos con personas físicas, universidades, o entidades públicas y privadas para la realización de trabajos de carácter científico, tecnológico, humanístico o artístico, así como para actividades específicas de formación. El organismo encargado de regular y controlar que la transferencia de tecnología entre la UCO y las empresas será la OTC (oficina de transferencia de conocimiento) de la Universidad de Córdoba, antiguamente nombrada OTRI (oficina de transferencia del conocimiento)

Las principales funciones de la OTC en la UCO serán, por tanto:

“Asesoramiento al profesorado sobre: a) Procedimientos a seguir para la contratación y documentación necesaria. b) Modelo de contrato y cláusulas de mayor interés a incluir en los mismos. c) Elaboración del presupuesto. Revisión y corrección de los contratos propuestos por profesores o empresas y negociación de sus términos y condiciones. Tramitación administrativa para el proceso de contratación. Facturación a la entidad/institución” (UCO OTRI 2019)

3.2. PLAN DE TRANSFERENCIA PROPIO DE LA UCO: PLAN GALILEO.

Uno de los pilares fundamentales en los que se basa la LOSU y la ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación es la implicación de las universidades en cubrir las necesidades de la sociedad, respondiendo a la demanda del sistema productivo,, tiene como objetivo fortalecer y potenciar la capacidad del personal investigador de la UCO para obtener proyectos de transferencia en convocatorias públicas competitivas de ámbito autonómico y nacional.” (Fuente: Transferencia en la UCO, Plan Galileo, 2025).

El Plan Galileo es la manera en la que la Universidad de Córdoba responde a las demandas de la población cordobesa, siendo, por tanto, un sistema que regula la transferencia de conocimiento entre la Universidad de Córdoba y las empresas de su entorno. Es, por consiguiente, un plan de innovación y transferencia, el cual, contiene las siguientes modalidades, que recogen los distintos tipos de relaciones y los tipos de

colaboración que pueden existir entre la Universidad de Córdoba y las empresas.

1. Modalidad I: Relación Universidad-Empresa: Esta modalidad lo que pretende es ayudar a la difusión de los avances científico-tecnológicos que se realicen en la Universidad de Córdoba. Para ello sirve de puente en la relación entre la universidad y las empresas de la capital y provincia, sufragando con ayudas los gastos de esta difusión.
2. Modalidad II: Protección de resultados de la investigación: Con las ayudas que ofrece esta modalidad se hace posible la protección de los avances desarrollados en la Universidad de Córdoba.
3. Modalidad III: UCOEMPRENDE: Con esta modalidad se ayuda a los emprendedores y se potencia la creación de empresas de base tecnológica.
4. Modalidad IV: Proyectos UCO-SOCIALINNOVA: Con esta modalidad la Universidad de Córdoba se compromete con la sociedad, ofreciendo ayuda social.
5. Modalidad V: Semillero de emprendedores: Esta modalidad ofrece becas, subvencionadas por entidades privadas, principalmente a trabajos fin de grados y de máster con el objetivo de desarrollar nuevas tecnologías.

TABLA 1. *Tipos de relaciones con empresas*

COOPERACIÓN CON EMPRESAS Y ORGANISMOS PÚBLICOS	Relación universidad-empresa	Compra Pública innovadora
		Cátedras
	Proyectos UCO-SOCIALINNOVA	
AYUDA A LA TRANSFERENCIA Y DESARROLLO DE TECNOLOGÍA	Protección de resultados de la investigación	
	UCOEMPRENDE	
	Semillero de emprendedores	

Fuente: UCO, 2019 y elaboración propia

3.3 EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA (EBT): EMPRESAS QUE SURGEN DE LA UNIVERSIDAD

No hay una definición establecida para en lo que a las empresas de base tecnológica se refiere, por ello, cada universidad, en sus reglamentos establece una definición de EBT, así como, establece el reglamento para conformar una: El artículo 2 del Reglamento 13/2021 de creación y reconocimiento de empresas de Base Tecnológica de la Universidad de Córdoba Aprobado por acuerdo de Consejo de Gobierno, en sesión ordinaria de 30/04/2021 (BOUCO núm. 2021/00473, de 30 de abril), y modificado por acuerdo de Consejo de Gobierno, en sesión ordinaria de 31 de mayo de 2024 establece lo que debe considerarse una EBT

3.4 PATENTES

La oficina Española de Patentes y Marcas define una patente como “un título que reconoce el derecho de explotar en exclusiva la invención patentada, impidiendo a otros su fabricación, venta o utilización sin consentimiento del titular. Como contrapartida, la Patente se pone a disposición del público para general conocimiento.” (Fuente: Oficina española de patentes y marcas, 2019).

El artículo 20 de la ley 11/86 de patentes regulará las patentes de las invenciones en universidades, a continuación, se expone un fragmento de dicho artículo.

“1. Las normas del presente Título serán aplicables a los funcionarios, empleados y trabajadores del Estado, Comunidades Autónomas, Provincias, Municipios y demás Entes Públicos, sin perjuicio de lo previsto en los párrafos siguientes.

2. Corresponde a la Universidad la titularidad de las invenciones realizadas por el profesor como consecuencia de su función de investigación en la Universidad y que pertenezcan al ámbito de sus funciones docente e investigadora, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 11 de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria. [...]” (Artículo 20 ley 11/86)

3.5 CENTROS DE DESARROLLO TERRITORIAL

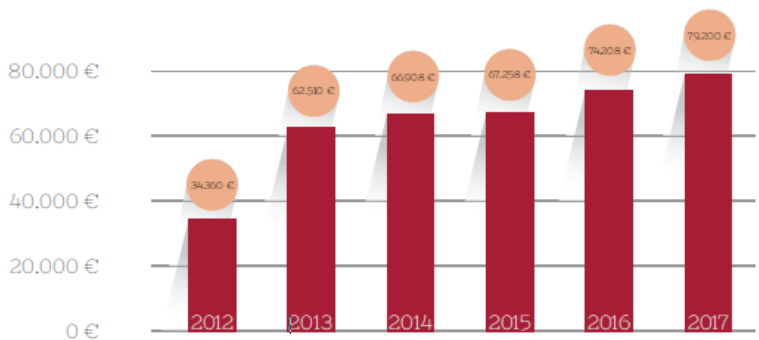
Una de las iniciativas más recientes e innovadoras de la Universidad de Córdoba es la creación de los Centros Universitarios de Desarrollo Territorial.

Estos centros descentralizan la actividad universitaria y la acercan a distintas zonas de la provincia, adaptándose a las necesidades concretas.

4. RESULTADOS

Hoy en día, una de las misiones fundamentales de las universidades es la transferencia de conocimiento y tecnología, el objetivo de esta transferencia es solventar los problemas de nuestra sociedad, por lo tanto, la divulgación científica es un deber que la Universidad de Córdoba tiene, y mediante el cual debe resolver problemas presentes en nuestra provincia. (Memoria de actividad de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación de la Universidad de Córdoba, 2018).

FIGURA 5. Evolución del presupuesto de divulgación científica 2012-2017



(Fuente: Memoria de actividad de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación de la Universidad de Córdoba, 2018)

Desde 2012 la Universidad de Córdoba ha duplicado el presupuesto destinado a la difusión científica, llegando a disponer en 2017 de casi 80.000€ para promover y realizar actividades que ayuden a la transferencia de conocimiento en la población Cordobesa. Esto es sin duda una gran mejora y un gran avance en la investigación y en el desarrollo de tecnología que la Universidad de Córdoba. Gracias a las actividades financiadas con este presupuesto, la Universidad de Córdoba es capaz de llevar la ciencia y la tecnología a la población.

Durante el curso 2022-2023 nuestra Universidad ha impulsado la innovación y la transferencia de los resultados de investigación a la sociedad a través de diversas acciones. Actualmente, se está ejecutando el IX Plan Propio de Transferencia Galileo, que tiene una dotación presupuestaria de 436.200 €, lo que supone un incremento del 8,2% respecto la cantidad ejecutada en el anterior plan Galileo. En este noveno plan se:

4.1 RELACIÓN CON EMPRESAS Y ORGANISMOS PÚBLICOS (PLAN GALILEO)

4.1.1. Compra Publica Innovadora

Una de las formas en la que La Universidad de Córdoba realiza transferencia de conocimiento es colaborando con organismos públicos del entorno (a través del Plan Galileo), mediante la compra pública innovadora (en adelante CPI)

“Una actuación administrativa de fomento de la innovación a través de la contratación pública. Se trata de la adquisición, por parte de los entes públicos, de bienes y servicios novedosos, que se introducen por primera vez en el mercado.

Los objetivos de la CPI son: Mejorar los servicios públicos incorporando bienes o servicios innovadores; Fomentar la innovación empresarial; Impulsar la internacionalización de la innovación empleando el mercado público local como cliente de lanzamiento o referencia.” (UCO, transferencia, 2019).

Los proyectos de compra pública en los que se ha contratado a la Universidad de Córdoba son los siguientes:

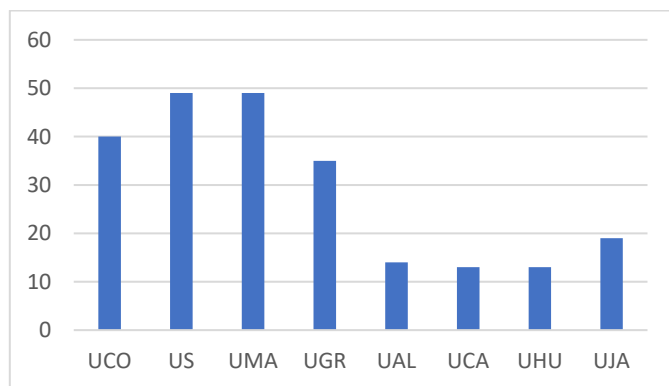
- a. Convenio CPI Innolivar: El convenio de compra pública innovadora ‘INNOLIVAR’ ha sido solicitado por la Universidad de Córdoba a demanda del sector del Aceite de Oliva Español y del sector de la Aceituna de Mesa.
- b. “El convenio de CPP “Innolivar” pretende mejorar la prestación del Servicio Público de Educación Superior que la Universidad de Córdoba (UCO) ofrece a la sociedad.” (Innolivar, 2019).
- c. Convenio FIP BIOMEDICINA: Es un proyecto ya finalizado que ha supuesto grandes avances en el campo de la biomedicina.

- d. Convenio FIP MECAOLIVAR: Un proyecto ya finalizado también, que ha supuesto grandes avances en la tecnificación y rentabilidad económica del olivar.

4.1.2. Cátedras

“Las cátedras de la UCO constituyen un elemento clave para la difusión, valorización y transferencia del conocimiento al servicio de la sociedad, y para la mejora de la calidad de vida y del desarrollo económico” (UCO, 2019). Mediante las cátedras, la UCO establece relaciones de colaboración y efectúa transferencia de conocimiento con empresas privadas e instituciones, para ellos los catedráticos (profesores directores de las cátedras) en colaboración con empresas (privadas o públicas) llevan a cabo diferentes actividades, las cuales pueden ser sociales o lucrativas.

GRÁFICO 1. CÁTEDRAS EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS



Nota: UCO, UMA, UJA, US, UJA, UCA, UAL, UHU, 2025 y elaboración propia

4.1.3. Aulas

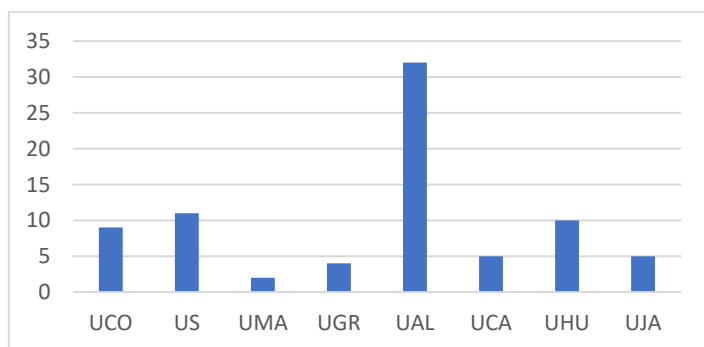
La Universidad de Córdoba ofrece a sus alumnos diferentes actividades, denominadas aulas, en las que puede desarrollar otras competencias. Desde el aula de danza o de fotografía, el Aula Universidad, turismo y empresa o el aula del motor donde los alumnos trabajan y participan en competiciones y certámenes.

4.2 EBT-UCO: EMPRESAS QUE SURGEN DE LA UNIVERSIDAD

“A través de la observación se han detectado en total 9 casos de empresas que provienen de la universidad, y que surgen de circunstancias instrumentales para rentabilizar las capacidades obtenidas, aunque existen distintas circunstancias y motivaciones. esto indica que de la universidad surgen tipos muy distintos de empresa, y que algunas de ellas no son muy visibles, o al menos no aparecen en los registros universitarios. de la observación de todos los casos detectados relacionados con el emprendimiento se pueden concertar los siguientes tipos: (Fernandez et al, 2022)”

- Empresas dedicadas al desarrollo de una tecnología
- Empresas dedicadas a I+D o consultoría avanzada
- Empresas dedicadas a lograr oportunidades profesionales

GRÁFICO 2. *Empresas que surgen de las universidades andaluzas*

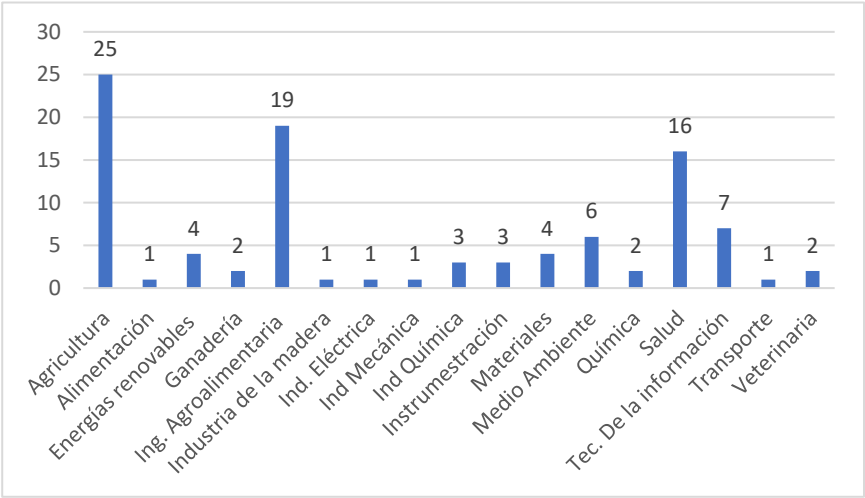


Fuente: OTRI Andalucía, 2019; Moreno 2017; Fernandez et al, 2022; Elaboración propia

4.3 PATENTES EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

El número totales de patentes (concedidas y solicitadas) de la Universidad de Córdoba que se tiene registrado de manera oficial por la OTC (antigua OTRI) consta del año 2019 y asciende a un total de 94. Actualmente el número alcanza a más de 110, a falta de registros oficiales actualizados se indican los datos registrados hasta 2019:

GRÁFICO 4. *Patentes UCO*



Fuente: OTRI UCO, 2019

4.4 CENTROS UNIVERSITARIOS DE DESARROLLO TERRITORIAL EN LA UCO

Actualmente se han puesto en marcha varios:

- En Pozoblanco, el centro está orientado al sector agroalimentario, en colaboración con COVAP y la Fundación Ricardo Delgado Vizcaíno.
- En Lucena, se abordan áreas como logística, sanidad, cultura o tratamiento de aguas.
- En Cabra, se ha firmado un convenio para desarrollar proyectos formativos vinculados al entorno local.
- En Baena, se trabaja en innovación social, en colaboración con el Ayuntamiento y la Fundación EMET.
- En Puente Genil, se aborda tanto el sector productivo como el ámbito de ciudadanía en general

Todos ellos tienen un objetivo común: hacer que el conocimiento universitario llegue directamente a las personas y sectores productivos del

territorio, reforzando el papel de la universidad como motor de desarrollo.

5. DISCUSIÓN

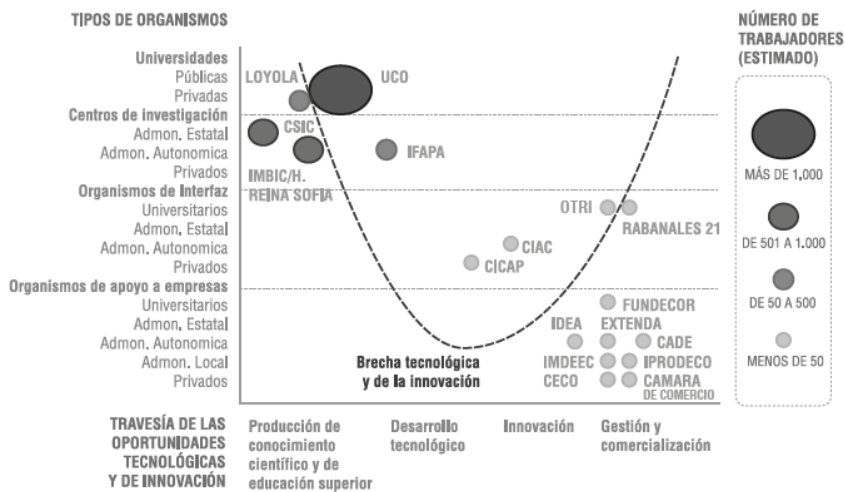
La Universidad de Córdoba a través de todos los mecanismos expuestos anteriormente y con la OTC como oficina de transferencia, será el agente más importante (y uno de los pocos que existen) en la producción de conocimiento científico técnico y cualificaciones de educación superior en la provincia de Córdoba. La Universidad de Córdoba se centrará en la investigación orientada al sistema Local (Fernández-Esquinas et al 2019).

Esta función estratégica de la Universidad de Córdoba como eje del sistema local de innovación ha sido ampliamente analizada en trabajos recientes que ponen el foco en la denominada *transferencia de proximidad*, es decir, los procesos de colaboración y flujo de conocimiento que se producen entre la universidad y las empresas de su entorno más cercano. Como señalan Fernández-Esquinas et al. (2022), esta transferencia presenta particularidades vinculadas a la cercanía geográfica, la confianza personal y la interacción informal entre agentes. En contextos periféricos como el de Córdoba, donde no existen grandes hubs tecnológicos, la universidad adquiere un papel central no solo como generadora de conocimiento, sino también como principal actor con capacidad de articulación territorial, siendo el referente clave para las empresas locales a la hora de acceder a recursos especializados, formación y capacidades de innovación

Este papel estratégico de la universidad como agente de desarrollo económico y social está alineado con la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), aprobada en 2023, que reconoce explícitamente entre sus funciones esenciales la transferencia del conocimiento a la sociedad, junto a la investigación y la docencia (art. 3.2). La LOSU también establece la obligación de promover relaciones estables con el entorno productivo, así como de impulsar mecanismos de innovación abierta que conecten el conocimiento generado en las universidades con los sectores sociales y económicos (art. 47).

Los principales organismos, encabezados por la Universidad de Córdoba, que participan en el sistema local de innovación y transferencia de conocimiento y en el crecimiento de la economía son los representados en la siguiente imagen:

FIGURA 6. *Sistema local de innovación*



Fuente: Fernández-Esquinas et al 2019

A pesar de todas las aportaciones científicas por parte de la universidad de Córdoba al ámbito industrial que se especifica en el apartado anterior es una realidad la poca importancia que las empresas le dan a los organismos de investigación e innovación, además del hecho de que la gran mayoría de empresas de la provincia de Córdoba no tiene posibilidades reales de acuerdo con la universidad, más allá de las prácticas de empresa, esto se debe al normalmente pequeño tamaño de las empresas de la provincia, así como, la falta de personal cualificado.

En la transferencia de tecnología que se produce de la universidad de Córdoba a las empresas de las provincias, según el informe Relaciones universidad-empresa y transferencia de conocimiento (Fernández-Esquinas et al, 2022) se dan tanto obstáculos que dificultad la transferencia como beneficios de gran importancia:

Obstáculos desde la empresa:

1. Falta de recursos humanos y materiales de las empresas.
2. Organización interna y dinámica de trabajo.
3. Atomización en las estrategias de adquisición de conocimiento.
4. Percepción simplificada del valor de la universidad.
5. División cultural entre procedimientos de la universidad y los de la empresa.
6. Desconocimiento de los procedimientos administrativos de la universidad

Obstáculos desde la Universidad

1. Desajuste entre la oferta y demanda de servicios.
2. Falta de acciones de marketing y planes de comunicación específicos.
3. Dificultades burocráticas.
4. Falta de información de la oferta de servicios de I+D.
5. Necesidad de especialización en transferencia.
6. Falta de coordinación institucional.
7. Valoración insuficiente de la transferencia en el currículum de los profesores.

Beneficios económicos identificados en las empresas

1. Ahorro de costes en inversiones.
2. Explotación directa de resultados generados por la universidad.
3. Solución de problemas en producción y adaptación a regulaciones.
4. Nuevas oportunidades de negocio a través de información y contactos.

5. Ahorro de costes de formación y contratación.
6. Productividad generada por la formación del personal.

Beneficios relacionados con la innovación

1. Nuevos productos y servicios.
2. Innovaciones incrementales: mejora de productos y servicios.
3. Innovaciones organizativas y de mercado.
4. Adquisición de información estratégica o conocimientos nuevos.
5. Incremento del perfil innovador de los recursos humanos.

A pesar de la poca colaboración que existe entre la Universidad de Córdoba y las empresas de la provincia, las empresas que si colaboran frecuentemente con la universidad tienen un alto grado de satisfacción.

FIGURA 7. *Porcentajes de empresas que aumentarían su relación con la Universidad*



Fuente: Fernández-Esquinas et al 2019

6. CONCLUSIONES

Tras esta investigación se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- La transferencia tecnológica es un sistema que apareció hace más de 20 años, prueba de ello es el modelo de lineal que data del año 1995 o el modelo de triple hélice que data del año 2000, la transferencia de tecnología lleva desde entonces siendo una realidad en lugares como Estados Unidos, donde Silicon Valley se sustenta en la transferencia de conocimiento

y capital humano, sin embargo, no ha sido hasta hace relativamente poco cuando la transferencia se ha comenzado a dar en España, quedando aún un largo camino hasta alcanzar situaciones como la de Silicon Valley.

- Las dificultades que existen para que la transferencia de tecnología se desarrolle de una manera adecuada en España, se debe en gran medida a las dudas existentes en relación a la difusión del conocimiento de manera gratuita. Si las innovaciones desarrolladas con dinero público deberían ser de todos o por el contrario.
- A pesar de todas las dificultades que la Universidad de Córdoba pueda encontrarse en el camino de la transferencia, en los últimos ha ido incrementando el presupuesto dedicado a innovación e investigación, llegando a casi 80.000€ en los últimos años.
- La Universidad de Córdoba cuenta actualmente con más de 110 patentes registradas (según datos oficiales de la OTC), 40 cátedras institucionales y al menos 9 spin-off, situándose en algunos indicadores por encima de la media andaluza. Mediante estos mecanismos, la Universidad actúa como agente clave en la aproximación del conocimiento científico y los desarrollos tecnológicos a la sociedad cordobesa y andaluza. Las patentes, especialmente en los sectores agroalimentario y veterinario, han permitido resolver problemáticas específicas que enfrentan las empresas del entorno. Tal como recoge el estudio de Fernández-Esquinas et al. (2022), la UCO se configura como el principal productor de ciencia y tecnología en la provincia, con una estructura institucional sólida, recursos humanos cualificados e infraestructuras orientadas a la I+D con clara vocación de servicio público
- Es muy reducido el número de empresas que colaboran con la Universidad más allá de las prácticas de empresas. Aunque todas las empresas que colaboran con la Universidad están muy satisfechas, son muchas las empresas cordobesas que tienen a la Universidad como un organismo en la lejanía y de difícil

acceso, sustentándose las relaciones universidad-empresa sobre todo en relaciones informales.

- La Universidad de Córdoba pese a que podría mejorar su relación con las empresas de la provincia, cada año incrementa su aportación de material tecnológico a la economía andaluza, transfiriendo de esta manera, innovaciones y tecnología a la sociedad andaluza y cordobesa. (Fernandez-Esquinas, 2022)

8. REFERENCIAS

- [1] Acevedo-Whitford, O. R. (2013). TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y CREACIÓN DE SPIN OFFS DESDE EL ENTORNO UNIVERSITARIO EN COSTA RICA-Motivaciones de los investigadores universitarios costarricenses como potenciales creadores de spin offs.
- [2] Arias Pérez, J. E., & Aristizábal Botero, C. A. (2011). Transferencia de conocimiento orientada a la innovación social en la relación ciencia-tecnología y sociedad. *Pensamiento & gestión*, (31).
- [3] Armenteros, J. H., García, J. A., Párraga, B. F., Chica, J. H., & González, L. S. (2017). LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN CIFRAS.
- [4] Beraza Garmendia, J. M., & Rodríguez Castellanos, A. (2010). Estructuras de intermediación para la transferencia de conocimiento universitario: las oficinas de transferencia tecnológica. *Propiedad intelectual*, 9(13).
- [5] Castillo, H. G. C. (2010). El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa. *Revista Nacional de administración*, 1(1), 85-94.
- [6] Cordobapedia. (2019). Retrieved from Universidad de Córdoba: https://cordobapedia.wikanda.es/wiki/Universidad_de_C%C3%B3rdoba [última consulta, mayo de 2019]
- [7] de la Fe, T. G. (2009). El modelo de triple hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *Arbor*, 185(738), 739-755.
- [8] Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix—University-industry-government relations: A laboratory for knowledge based economic development. *EASST review*, 14(1), 14-19
- [9] Fernández de Lucio, I., Castro Martínez, E., Conesa Cegarra, F., & Gutiérrez Gracia, A. (2000). Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional.

- [10] Fernández-Esquinas, M. et al. (2019). RELACIONES UNIVERSIDAD-EMPRESA Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO. Córdoba.
- [11] Garmendia, J. B., & Castellanos, A. R. (2010). Factores determinantes de la utilización de las spin-offs como mecanismo de transferencia de conocimiento en las universidades. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(2), 115-135.
- [12] Ledesma, Y. E., & Cobos, A. R. (2016). The triple helix model of silicon valley and ecuador.
- [13] Leydesdorff, L. (1999). El nuevo régimen de comunicación en las relaciones Universidad-Empresa-Gobierno: Una triple hélice de innovaciones. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (45), 60-77.
- [14] López, M. D. S., Mejía, J. C., & Schmal, R. (2006). Un acercamiento al concepto de la transferencia de tecnología en las universidades y sus diferentes manifestaciones. *Panorama socioeconómico*, 24(32).
- [15] Moreno, A. (2017, 04 05). La UCO promueve la creación de unas 18 empresas de base tecnológica. *Diario Córdoba*.
- [16] Observatorio igualdad y empleo. (2018, 11 29). Retrieved from Brechas de género: salarios medios anuales: <http://www.observatorioigualdadyempleo.es/brechas-de-genero-salarios-medios-anuales/> [última consulta, mayo de 2019]
- [17] Office of the European Union. (2018). Education and Training MONITOR 2018 Country analysis. European Union.
- [18] Pastro, J. M., Aldás, J., Serrano, L., Benages, E., & Soler, Á. (2018). ESTUDIO DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA A SU ENTORNO ECONÓMICO Y SOCIAL. Valencia.
- [19] Sanhermelando, J. (16 de 10 de 2018). Abandono escolar y otros 5 problemas que ve la UE en el sistema educativo español. *El español*.
- [20] Scagliusi, M. D. L. A. F., & Fernández, J. P. M. (2014). El marco jurídico de las spin-offs o empresas de base tecnológica. In *Actas de las Jornadas Conjuntas de Innovación Docente, Investigación y Transferencia* (pp. 111-125). Universidad de Sevilla.
- [21] Servicio de Asesoramiento para Planes y Medidas de Igualdad en las Empresas. (2018). Brecha salarial y científica de género.
- [22] Siegel, D. S., Waldman, D., & Link, A. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory study. *Research policy*, 32(1), 27-48.

- [23] Tarantino, S. (2013). Modelos de transferencia. Gestiopolis.
<https://www.gestiopolis.com/modelos-de-transferencia-tecnologica/>
 [última consulta, mayo de 2019]
- [24] Universidad de Córdoba. (2019). Obtenido de Portal del transparencia:
<https://www.uco.es/transparencia/oferta-y-demanda-academica/porcentaje-y-evolucion-de-la-demanda> [última consulta, mayo de 2019]
- [25] Universidad de Córdoba. (2019). Obtenido de Cátedras y aulas:
http://www.uco.es/catedras_y_aulas.html [última consulta, mayo de 2019]
- [26] Universidad de Córdoba. (2019). Obtenido de Transferencia en la UCO:
<http://www.uco.es/investigacion/transferencia/catedra-instituciones>
 [última consulta, mayo de 2019]
- [27] Universidad de Córdoba. (2019). Obtenido de Oficina de transferencia de Resultados de investigación:
<http://www.uco.es/webuco/otri/investigadores/relacion-con-empresas-contratos-y-convenios/> [última consulta, mayo de 2019]
- [28] Universidad de Córdoba. (2018). PLAN PROPIO GALILEO. Córdoba
- [29] Vilalta, J. M. (2013). La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas. Madrid: Studia XXI. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- [30] Fernandez Esquinas, M., Pedraza Rodriguez, J. A., Muñoz Benito, R., & Sanchez Rodriguez, M. I. (2022). *Transferencia de Proximidad. Relaciones Universidad Empresa en sistemas locales de innovación*. Tirant Humanidades

EXPERIENCIAS DOCENTES PARA LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN SOSTENIBILIDAD Y ECONOMÍA CIRCULAR

ALEJANDRO CARBONELL-ALCOCER

Universidad Rey Juan Carlos

JENNIFER GARCÍA CARRIZO

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La crisis climática y ambiental representan una amenaza para la vida en el planeta (IPCC, 2023). El impacto de la actividad humana en la Tierra ha ocasionado que el cambio climático se intensifique convirtiéndolo en un fenómeno global, multidimensional e interconectado que afecta de manera desigual a las poblaciones del planeta (Equihua Zamora et al., 2016; Sultana, 2022).

Ante la situación de emergencia climática reconocida por instituciones tanto nacionales como internacionales, se subraya la necesidad de desarrollar medidas urgentes y coordinadas que impulsen un cambio estructural hacia un modelo sostenible y justo (Whalen et al., 2018). Uno de los modelos que da respuesta a estos desafíos es el modelo de economía circular. Este modelo económico promueve el uso eficiente, sostenible y responsable de los recursos mediante la reducción, la reutilización y el reciclaje (Ellen MacArthur Foundation, 2017; Sariatli, 2017).

En los últimos años tanto la Unión Europea como el Gobierno de España han reforzado su compromiso con la sostenibilidad promoviendo la economía circular como un modelo transformador para alcanzar un futuro respetuoso con el medio ambiente. En el ámbito europeo, el *Green Deal* (2019) y la *New European Bauhaus* (2024) constituyen dos políticas clave para avanzar hacia el modelo circular, alcanzar la

neutralidad climática y mejorar los entornos urbanos. También se han desarrollado acciones específicas vinculadas a la promoción del modelo circular como el Nuevo Plan de Acción para la Economía Circular en el que además de visibilizar este modelo se integra la educación y la comunicación como dos elementos estratégicos. En el ámbito nacional, también se han desarrollado, desde el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITECO), políticas alienadas con estas directrices y que incluyen el modelo circular como una vía innovadora para mitigar los efectos del cambio climático como el Plan España Circular 2030, el I Plan de Acción de Economía Circular 2021-2024 y el Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC) (MITECO, 2020, 2021, 2023).

En consecuencia, impulsar procesos formativos en torno a la sostenibilidad, el cambio climático y la economía circular es fundamental para enfrentar de manera sistemática la crisis ambiental que estamos afrontando. Así, se requiere potenciar las acciones coordinadas que fomenten la concienciación ciudadana teniendo en cuenta la perspectiva local (De Pascale et al., 2023).

Desde el ámbito educativo resulta imprescindible implementar y desarrollar proyectos de educación ambiental que estén alienados con marcos de actuación globales como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) además de fomentar el pensamiento crítico, la sensibilización y la motivación hacia la participación ciudadana (UNESCO, 2017; Lethone et al., 2019).

En este escenario, la educación superior adquiere un rol estratégico como espacio ya que además de formar al alumnado en su disciplina profesional es posible trabajar de manera transversal e integral otros contenidos fundamentales en el aprendizaje a lo largo de la vida como la formación ambiental, la diversidad de género, la cultura, la ética o la política (Lugo et al., 2019).

En ese sentido es necesario que, desde las universidades, se impulsen propuestas y actividades que promuevan el pensamiento crítico y fomenten el compromiso del alumnado con la transformación social y ello implica

integrar de manera transversal contenidos vinculados con la sostenibilidad, el cambio climático y la economía circular (Leal Filho et al., 2021).

Para lograrlo estas prácticas deben constituirse como experiencias de enseñanza-aprendizaje que sean significativas y estén orientadas a la producción de resultados que conecten los conocimientos de la disciplina con los desafíos reales del entorno del alumnado.

Para ello, las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Servicio, la Gamificación y el uso de tecnología, plataformas digitales y redes sociales, son herramientas que posibilitan trabajar de manera integral y lograr un compromiso con la acción que fomente nuevas formas de intervención (López, 2023; Voukkali et al., 2023). Adoptar esta perspectiva, supone un beneficio para el alumnado ya que se potencian las *soft skills* o habilidades blandas entre las que se incluyen habilidades de comunicación, trabajo en equipo, empatía, adaptación al cambio o resiliencia (Seibert, 2021; García Carrizo, 2024). Estas competencias que abordan el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, son necesarias para comprender la complejidad del problema ambiental y participar activamente hacia la transición de un modelo circular (Carbonell-Alcocer et al., 2022).

Además, en este proceso, la transferencia del conocimiento desde la universidad a la sociedad es especialmente relevante. A través de proyectos colaborativos y participativos, prácticas educativas abiertas y experiencias interdisciplinarias es posible trasladar los resultados de aprendizaje generados en el contexto de educación formal a contextos reales favoreciendo la participación ciudadana y la innovación (Lo Presti et al., 2024; García Carrizo y Carbonell-Alcocer, 2024). En definitiva, articular prácticas desde el ámbito universitario que integren la sostenibilidad y la economía circular, es una oportunidad para avanzar en el contexto de emergencia climática y crisis medioambiental al que nos enfrentamos (Molthan-Hill et al., 2019). Por tanto, desde las universidades se debe fomentarse una formación activa y significativa que promueva la participación ciudadana y fomente las acciones coordinadas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo es presentar diversas acciones educativas abiertas desarrolladas en el contexto de la comunidad *Climate Warriors* (www.climatewarriors.eu) como modelo de innovación docente y transferencia social en temáticas relacionadas con la sostenibilidad, el medio ambiente y la economía circular. Así se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Proporcionar una batería de recursos educativos desarrollados en asignaturas de grado en la Universidad Rey Juan Carlos, que abordan de manera transversal contenidos vinculados a la sostenibilidad y la economía circular.
2. Compartir experiencias y buenas prácticas orientadas a fomentar la alfabetización climática y sensibilización ambiental desde una perspectiva participativa.
3. Identificar estrategias efectivas de transferencia de conocimiento, con el fin de proponer recomendaciones que favorezcan la aplicación de los resultados de aprendizaje del alumnado en contexto reales más allá del aula.

3. METODOLOGÍA

A lo largo de este capítulo se presentan varias experiencias docentes realizadas en el ámbito de la educación superior. Todas ellas tienen en común que aplican metodologías docentes activas y participativas. Concretamente, se desarrolla la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

Todos los procesos que se ilustran en el apartado de resultados se desarrollan de manera progresiva por etapas en las que se supervisa en todo momento al alumnado. El foco del capítulo se orienta a presentar los resultados de aprendizaje del alumnado integrados en la plataforma de innovación docente *Climate Warriors*, disponible en www.climatewarriors.eu.

En cada uno de los subapartados se detalla en profundidad las herramientas digitales empleadas para elaborar los recursos presentados.

4. RESULTADOS

Los resultados que se exponen en este capítulo se orientan a presentar distintas actividades y propuestas desarrolladas en el ámbito de la educación superior que trabajan e integran contenidos relacionados con el medioambiente, la sostenibilidad y la economía circular en los resultados curriculares elaborados por el alumnado y el personal docente e investigador. A continuación, se presentan en los dos primeros apartados distintos ejemplos para ilustrar el trabajo en asignaturas de grado de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Trabajo Fin de Grado del Grado en Comunicación Audiovisual en la Universidad Rey Juan Carlos. Seguidamente, en los dos últimos, se exponen dos actividades de transferencia orientadas a la sensibilización climática y concienciación con el modelo de economía circular.

4.1. TRABAJANDO EL RECICLAJE Y LA ECONOMÍA CIRCULAR EN GRADO

Dada la importancia de trabajar los contenidos relacionados con la economía circular y el reciclaje en el contexto actual, se vincularon distintas asignaturas de grado de diversas titulaciones a la iniciativa *Climate Warriors* para trabajar de manera transversal estos contenidos.

La iniciativa *Climate Warriors*, es una plataforma desarrollada por el grupo de investigación Ciberimaginario que tiene como finalidad actuar como un portal de recursos educativos abiertos desarrollados por estudiantes universitarios. Esta iniciativa se plantea, entre otros, para contribuir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 11. Ciudades y comunidades sostenibles, 12. Producción y consumo responsables y 13. Acción por el clima. Este portal tiene como objetivo albergar recursos que puedan servir para diseñar otras iniciativas educativas vinculadas con el ámbito de la sostenibilidad en otros niveles y etapas educativas.

Los recursos educativos abiertos se elaboran durante el desarrollo de distintas titulaciones universitarias de la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Castilla la Mancha, y son fruto del trabajo realizado por el alumnado durante el transcurso de las asignaturas. Entre los materiales desarrollados se incluyen reportajes multimedia, cómics, juegos, recursos gráficos y

audiovisuales, todos ellos enfocados a promover el pensamiento crítico y la conciencia ambiental entre el alumnado.

Estos recursos son el resultado del trabajo del alumnado en las distintas asignaturas y se plantea con la finalidad de que el trabajo a desarrollar sea realizado en un contexto, con sentido, tenga aplicabilidad real y su resultado tenga trascendencia y repercuta más allá del marco de la asignatura. Una vez que el alumnado ha desarrollado el recurso en el marco de la asignatura, se incluyen en la plataforma *Climate Warriors* acompañados de una ficha en la que se especifica el tipo de recurso, el nivel de dificultad, la temática, el nivel educativo para el que se recomienda el recurso, la autoría del material y la licencia.

Concretamente en este capítulo se presentan algunos resultados de aprendizajes desarrolladas en la asignatura de “Tecnologías audiovisuales” en el Grado de Comunicación Digital, “Planificación y Desarrollo de Proyectos en la Red” en el Grado de Periodismo semipresencial y “Fundamentos de la Comunicación Corporativa” en el Grado en Diseño integral y gestión de la imagen de la Universidad Rey Juan Carlos.

En primer lugar, en el contexto de la asignatura Tecnologías Audiovisuales en el Grado en Comunicación Digital impartida por los profesores Jennifer García Carrizo y Alejandro Carbonell y dentro del Proyecto de Innovación y Mejora de la Docencia “Comunicación Digital para el fomento de la economía circular mediante la participación ciudadana”³⁹, el alumnado tuvo que desarrollar campañas de concienciación destinadas a sensibilizar sobre las 7Rs (Rediseñar, Reducir, Reutilizar, Reparar, Renovar, Recuperar y Reciclar).

Estas campañas tenían como finalidad concienciar a través de diversos canales tanto digitales como analógicos aspectos relacionados con la economía circular, las 7Rs, el reciclaje, la moda sostenible... Para ello el alumnado desarrolló materiales y recursos gráficos que fueron

³⁹ Proyecto de Innovación y Mejora de la Docencia “Comunicación Digital para el fomento de la economía circular mediante la participación ciudadana”, financiado por la V Convocatoria de Fomento de Proyectos de Innovación y mejora de la calidad de la docencia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (2023).

difundidos en plataformas digitales como Youtube, Instagram, X (Twitter), TikTok y página web.

Entre los recursos elaborados que se integran en la plataforma Climate Warriors se encuentran los briefings de los proyectos, vídeo resúmenes, podcast, infografías y visuales en los que se explica qué es la economía circular y las 7Rs, consejos para renovar ropa, reducir, reciclar y reutilizar (ver Figura 1).

FIGURA 1. Ejemplo de recursos elaborados en las campañas de concienciación



Fuente: Climate Warriors (2024)

En segundo lugar, se presentan los reportajes multimedia elaborados en el contexto de la asignatura Planificación y Desarrollo de Proyectos en la red del grado en periodismo semipresencial impartida por los profesores Manuel Gértrudix y Alejandro Carbonell.

Estos reportajes tienen como finalidad desarrollar de un reportaje temático multimedia para web dirigido a estudiantes de niveles no universitarios. Su objetivo se orienta a concienciar a los jóvenes escolares sobre la importancia de la economía circular y el desarrollo sostenible a través de la exposición de una problemática que les ayude a entender su impacto en su entorno más cercano.

El proyecto se realiza en la plataforma Shorthand, tomando como punto de partida un elemento relevante sobre cómo mejorar la sostenibilidad, promover la acción climática, fortalecer el compromiso ambiental y/o desarrollar modelos sostenibles como la economía circular. Los reportajes además de desarrollar la temática escogida tienen en cuenta aspectos fundamentales de la asignatura como la estructura de la información, la accesibilidad y el SEO, la integración de contenidos audiovisuales/multimedia como infografías, imágenes y vídeos...

Los reportajes elaborados por el alumnado trabajaron diversas temáticas como: el impacto del plástico en los ecosistemas, el tratamiento de residuos y basuras, el desperdicio alimentario, la contaminación de océanos y mares y el impacto de la industria *fast fashion* (ver Figura 2).

FIGURA 2. *Reportajes multimedia*



Fuente: *Climate Warriors* (2024)

Por último, en la asignatura de narrativa audiovisual en el grado de Bellas Artes impartida por la profesora Jennifer García Carrizo se desarrollaron cómics. Estos fueron diseñados por el alumnado con el objetivo de fomentar la conciencia ambiental en economía circular y sostenibilidad a partir de narrativas accesibles y creativas (García Carrizo, 2024).

Entre las temáticas que se trabajan en los cómics se encuentra el calentamiento global, la importancia de la naturaleza, la contaminación urbana, el cambio climático, la pesca, el activismo, la importancia de la acción individual y local, la gestión de residuos y las altas temperaturas (ver figura 3).

FIGURA 3. Cómics por la sostenibilidad



Fuente: Climate Warriors (2024)

4.2. ABORDANDO LA GESTIÓN DE RESIDUOS EN UN TRABAJO FIN DE GRADO

En el contexto de la asignatura Trabajo Fin de Grado del grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Rey Juan Carlos se realizó un trabajo de investigación enfocado al desarrollo de un vídeo interactivo orientado a la sensibilización ciudadana del punto limpio La Cantueña situado en la localidad de Fuenlabrada en Madrid (España).

Este trabajo titulado “El Vídeo Interactivo Para La Sensibilización Y Concienciación Ciudadana Por El Reciclaje De Residuos.” (Laguna Rodríguez-Rey, 2024), fue realizado en el curso 2023-2024 y dirigido los profesores Manuel Gértrudix Barrio y Alejandro Carbonell Alcocer.

El trabajo se realiza en el contexto del proyecto de investigación competitivo eCOMCIENICA⁴⁰, un proyecto orientado a fomentar y promover la transición hacia el modelo circular, desde una perspectiva multidisciplinar, mediante, entre otros, el desarrollo de productos de comunicación científica innovadores. Este proyecto proporciona un marco de actuación y un contexto sobre el que plantear y realizar el caso práctico desarrollado en el Trabajo Fin de Grado.

Además del proyecto de investigación, en el desarrollo del TFG colaboraron el Grupo de Investigación de alto rendimiento en comunicación y cultura digital de la URJC (Ciberimaginario, 2025), la Cátedra de Economía Circular para la Gestión Sostenible de Recursos y el Ayuntamiento de Fuenlabrada.

En este contexto se plantea un trabajo cuyo objetivo es “desarrollar un video interactivo que promueva la concienciación y educación sobre el reciclaje, la correcta separación de residuos y sobre la economía circular.” (Rodríguez Rey, 2024, p. 4).

Este trabajo contribuye a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 educación de calidad, y 13 acción por el clima y, concretamente, a las metas 4.7 y 13.3, enfocados a la sensibilización ciudadana con el desarrollo sostenible y la acción climática mediante la educación integral.

El proceso de producción del vídeo interactivo se desarrolla con la herramienta Stornaway.io (2025) un sitio web en línea que posibilita realizar vídeos interactivos. La licencia para su uso la proporcionó el Grupo de investigación Ciberimaginario.

Como resultado se obtiene un producto que ofrece una experiencia inmersiva en el Punto Limpio de Fuenlabrada mediante la aplicación de nuevas tecnologías y formatos audiovisuales innovadores, como es el vídeo interactivo. Este producto se plantea con la finalidad de convertirse en un recurso educativo para concienciar, tanto a la ciudadanía

⁴⁰ Proyecto “Nuevas narrativas interactivas e inmersivas para impulsar la economía circular y la innovación social a través de la comunicación científica y la ciencia ciudadana desde la Escuela” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (Proyecto PID2021-127019OB-I00)

como al alumnado, sobre el buen uso del punto limpio y buenas prácticas en gestión de residuos y reciclaje.

Para promocionar y visibilizar el trabajo realizado se incluye en un reportaje multimedia en una web, dónde además del vídeo interactivo elaborado se añade información sobre la gestión de residuos, información de utilidad para ciudadanos sobre el punto limpio y datos sobre la gestión de residuos anual en Fuenlabrada (ver Figura 4).

FIGURA 4. Captura de pantalla “Conoce tu Punto Limpio”



Fuente: Ciberimaginario (2024a)

4.3. PARTICIPACIÓN Y CONCIENCIACIÓN CIUDADANA EN LA GESTIÓN DE RESIDUOS

En el contexto de crisis climática actual, además de las acciones de sensibilización desarrolladas en espacios de educación formal es fundamental promover la transferencia de conocimiento y sensibilización ciudadana para acercar los contenidos de sostenibilidad, economía circular y reciclaje a la ciudadanía. Para ello desde el ámbito universitario es esencial impulsar actividades e iniciativas que conecten estos contenidos con la realidad social mediante metodologías participativas.

Así, en el marco de la semana Europea de la Reducción de Residuos (EWWR, 2024), se plantea una actividad dirigida a concienciar sobre la gestión sostenible de recursos y residuos y el reciclaje: Recicla y cuéntalo (2024).

Esta propuesta, diseñada por el Grupo de investigación de Ciberimaginaro, contextualizada en el proyecto de investigación eCOMCIENCIA y la iniciativa *Climate Warriors*, y apoyada por la Cátedra de Economía Circular y el Ayuntamiento de Fuenlabrada, incluye una serie de actividades interactivas para promover prácticas sostenibles.

La actividad se desarrolló en una jornada entre el Campus de Fuenlabrada de la URJC y el Punto Limpio de Fuenlabrada. La jornada se desarrolló en tres fases.

En primer lugar, en el campus de Fuenlabrada, tuvo lugar la recepción y presentación de los participantes. Para el desarrollo de la actividad fue fundamental la interacción entre estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos y residentes de Fuenlabrada. Por ese motivo, desde el inicio se conformaron binomios, estudiante-residente, para el desarrollo de las distintas actividades. Consecutivamente, se realizó una breve presentación para contextualizar la actividad y presentar al equipo de trabajo.

En segundo lugar, el equipo de trabajo y los binomios se desplazaron en autobús hasta el aula ambiental situada en el Punto Limpio de Fuenlabrada en la que se explicó el funcionamiento y las reglas de la actividad. Este espacio se concibe como un aula destinada a la formación, sensibilización y educación ambiental para los vecinos del municipio.

Así, se desarrolló una gymkhana para explorar el punto limpio de una manera lúdica y cooperativa (ver Figura 5). Esta consistió en una serie de pruebas en las que los binomios debían descubrir y comunicar el punto limpio. Se realizaron cuatro pruebas temporizadas en 15 minutos cada una, en la que los binomios debían resolver cada uno de los retos planteados capturando evidencias con sus dispositivos móviles para posteriormente comunicar los resultados en redes sociales. La primera prueba “Explora el punto limpio” tenía por objetivo averiguar el número de contenedores y puntos específicos de residuos disponibles en el punto limpio, además de seleccionar un residuo concreto y explicar

en un vídeo cómo se puede reducir o tratar. En la segunda prueba “Los residuos del punto limpio”, los binomios debían clasificar correctamente en los contenedores los residuos proporcionados por el equipo para su correcta separación. En la tercera prueba “Una segunda oportunidad a los residuos” los binomios debían preparar un vídeo en el que explicar cómo reutilizar, reparar o renovar el residuo proporcionado. Por último, en la cuarta “¿Qué sabéis del punto limpio de Fuenlabrada?” se realizó una encuesta en la que se incluyeron preguntas relacionadas con el Punto Limpio y la gestión de residuos.

Seguidamente, los participantes y el equipo de trabajo regresaron a las instalaciones de la URJC y con en un aula de informática se realizó un taller para elaborar contenido para redes sociales empleando el material elaborado por los binomios durante la gymkhana. Como resultado de la actividad se elaboró un vídeo resumen disponible en Ciberimaginario (2024b).

FIGURA 5. *Participantes actividad “Recicla y cuéntalo”*



Fuente: Ciberimaginario (2024c)

4.4. SENSIBILIZACIÓN CIRCULAR EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

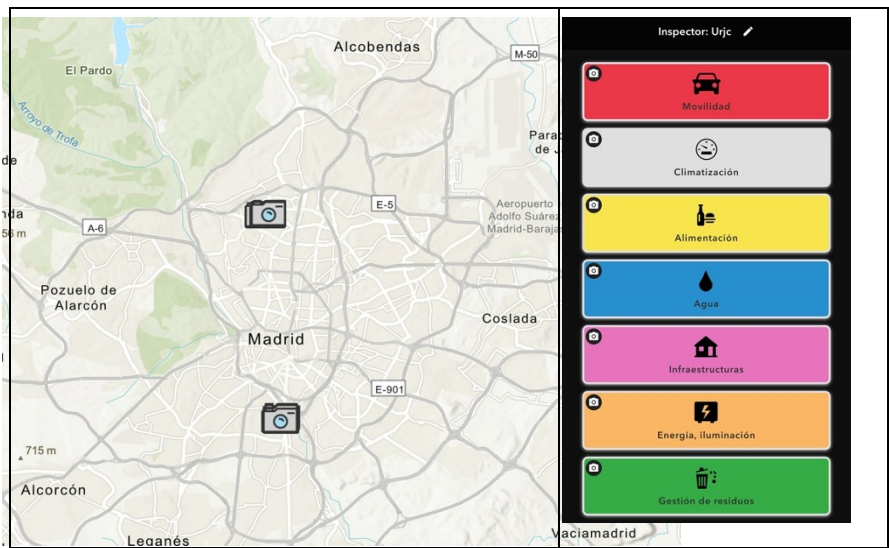
En consonancia con el apartado anterior y tomando en consideración la importancia de realizar actividades de sensibilización y concienciación ambiental, en este apartado se presentan otras actividades realizadas en centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Estas acciones se han enmarcado en la XXIII y XXIV Semana de la Ciencia y la Innovación de Madrid y la iniciativa *Climate Warriors*. Las actividades se realizaron en la Asociación Norte Joven un centro enfocado a la formación, empleo y la atención a menores de la Comunidad de Madrid. Entre otros, este centro se orienta a la capacitación profesional mediante talleres en electricidad, fontanería, carpintería y cocina.

Dada la importancia de sensibilizar en concienciar en la gestión y separación de residuos, el reciclaje y el uso adecuado de recursos es fundamental, se plantea una actividad a modo de taller para concienciar sobre las 7Rs (Rediseñar, Reducir, Reutilizar, Reparar, Renovar, Recuperar y Reciclar) y la importancia de la economía circular en la lucha contra el cambio climático. La finalidad del taller consiste en realizar de manera práctica un diagnóstico de los centros en materia de sostenibilidad.

Para ello, tras una explicación teórica en la que se incluyeron conceptos vinculados al modelo de consumo lineal y circular, el modelo de las 3Rs y 7Rs se conformaron 7 grupos clasificados en 7 categorías: movilidad, climatización, alimentación, agua, infraestructura, gestión de residuos y energía e iluminación. Seguidamente, los distintos grupos tenían que explorar el centro para recoger evidencias positivas y negativas sobre las distintas categorías. Para recoger las evidencias se utilizó la aplicación móvil QuickCapture de la empresa ArcGIS. Esta aplicación permite capturar fotografías y generar un mapa interactivo geocalizando la posición de las fotografías en tiempo real (ver Figura 6).

FIGURA 6. Resultados taller “Sustainable explorers”



Fuente: QuickCapture (2024).

Tras capturar las evidencias mediante la exploración del centro y el entorno, el alumnado mediante una presentación expuso los elementos capturados, aspectos positivos y negativos de la categoría trabajada y propuso soluciones para mejorar la situación en el centro.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos que presentan las distintas experiencias realizadas muestran cómo las metodologías activas, la elaboración de recursos en abierto y el enfoque transversal en sostenibilidad y en economía circular pueden resultar en experiencias significativas para el alumnado.

La vinculación de las distintas asignaturas de grado con la comunidad *Climate Warriors* ha permitido integrar los contenidos relacionados con la sostenibilidad, el medio ambiente y la economía circular en asignaturas de grado y, además, trasladar esos resultados a otros contextos educativos mediante la producción de contenidos educativos en abierto.

La participación activa por parte del alumnado en el desarrollo de reportajes multimedia, cómics, vídeos interactivos y campañas de

comunicación digital son una muestra de cómo vincular el aprendizaje académico con retos locales. Ello ilustra la importancia de adoptar una perspectiva transversal en contenidos cercanos al cambio climático desde el ámbito universitario tal y como puntualizan Leal Filho et al. (2021).

Por otra parte, el desarrollo de experiencias lúdicas como la Gymkahana y los talleres en centros educativos, demuestran la necesidad de promover acciones formativas contextualizadas y colaborativas que trasciendan el aula y se vinculen a problemáticas cercanas al entorno en el que se contextualiza la práctica. Esto muestra cómo se pueden trabajar de manera vivencial contenidos relacionados con la economía circular y, coincidiendo con Pascale et al., orientar la transición desde abajo (2023). Además, este tipo de actividades se alinea con los planteamientos de Lethone et al. (2019), que demuestran la importancia de realizar acciones educativas contextualizadas, vivenciales y participativas vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2020.

Por último, los recursos presentados son ejemplos de cómo estas prácticas educativas promueven la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico, aspectos que son esenciales para desarrollar una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la acción ambiental (Seibert, 2021; Carbonell-Alcocer et al., 2022).

6. CONCLUSIONES

Las experiencias presentadas en este capítulo demuestran que es posible integrar contenidos sobre sostenibilidad, cambio climático y economía circular en el ámbito de la educación superior mediante metodologías activas y enfoques participativos. Trabajar en entornos reales cercanos a la problemática y la creación de recursos educomunicativos permiten promover y difundir los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

A partir de los resultados obtenidos en esta experiencia se plantean algunas recomendaciones orientadas a consolidar este tipo de iniciativas más allá del aula:

1. Incorporar contenidos relacionados con la sostenibilidad, el cambio climático y/o la economía circular de manera transversal, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y adaptados al contexto próximo del alumnado.
2. Diseñar proyectos interdisciplinarios que generen resultados con impacto real que permitan al alumnado generar productos comunicativos conectados con problemáticas reales y orientados a la sensibilización en sostenibilidad, cambio climático y/o sostenibilidad.
3. Fomentar la transferencia del conocimiento mediante la creación y difusión de recursos educativos abiertos que involucren al alumnado facilitando su reutilización en otros espacios o niveles educativos.
4. Promover la colaboración entre universidad, instituciones públicas y educativas para impulsar el desarrollo de actividades participativas que fortalezcan la implicación ciudadana con el modelo circular.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Esta propuesta se enmarca en las acciones realizadas en el Proyecto de Innovación Docente EduCOMCIENCIA - Conocimiento Abierto para la concienciación en sostenibilidad local a través de la Innovación Educativa (PIE24_048), en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Docencia “Comunicación Digital para el fomento de la economía circular mediante la participación ciudadana”, financiado por la V Convocatoria de Fomento de Proyectos de Innovación y mejora de la calidad de la docencia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (2023) y en el Grupo de Innovación Docente COMTEDEA financiado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2024-25 de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

8. REFERENCIAS

- Carbonell-Alcocer, A., Romero-Luis, J., Gértrudix-Barrio, M. y Borges-Rey, E. (2022). Educar para un futuro sostenible a través de la Economía Circular: Implicación ciudadana y cambio social. *Comunicar*, 73, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-02>
- Ciberimaginario. (2025). *Grupo Ciberimaginario*. <https://ciberimaginario.es/>
- Ciberimaginario. (2024a). *Contribuye a mejorar el planeta. Conocer tu Punto limpio*. URJC. <https://urjc.shorthandstories.com/conoce-tu-punto-limpio/>
- Ciberimaginario. (2024b). *Recicla y cuéntalo. Gymkhanda ciudadana*. Vimeo. <https://vimeo.com/1033543081>
- Ciberimaginario. (2024c). *Recicla y cuéntalo*. Ciberimaginario. <https://ciberimaginario.es/project/recicla-y-cuentalo/>
- Comisión Europea. (2019). *Un Pacto Verde Europeo. Esforzarnos por ser el primer continente climáticamente neutro*. <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/green-deal/#what>
- Comisión Europea. (2024). *New European Bauhaus investment guidelines*. <https://new-europeanbauhaus.europa.eu/system/files/2024-07/NEB%20Investment%20Guidelines.pdf>
- De Pascale, A., Di Vita, G., Giannetto, C., Ioppolo, G., Lanfranchi, M., Limosani, M. y SzopikDepczyńska, K. (2023). The circular economy implementation at the European Union level. Past, present and future. *Journal of Cleaner Production*, 423, 138658. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.138658>
- Equihua Zamora, M., Hernández Huerta, A., Pérez Maqueo, O., Benítez Badillo, G. e Ibáñez Bernal, S. (2016). *Cambio Global: El Antropoceno*. *CIENCIA ergo-sum*, 23(1), 67-75.
- Ellen MacArthur Foundation. (2017). *Introducción a la economía circular*. Ellen MacArthur Foundation. <https://ellenmacarthurfoundation.org/es/temas/presentacion-economia-circular/visiongeneral>
- EWWR. (2024). European week for waste reduction. <https://ewwr.eu/esp>
- García Carrizo, J. (2024). De la viñeta al viaje: motivación del alumnado mediante el aprendizaje basado en proyectos adaptado a sus necesidades. En S. Álvarez y R. Pinedo (coords.). *Innovar para educar. Estrategias para transformar la enseñanza universitaria* (115-131). Octaedro.
- García Carrizo, J. y Carbonell-Alcocer, A. (2024). Sostenibilidad, participación ciudadana y futuros utópicos para fomentar la innovación docente mediante experiencias extracurriculares en el aula. En A.E. López, R. Pinilla y P. Vicente (Coords). *Nuevos horizontes educativos hacia la Agenda 2030: innovación docente y ODS en las aulas* (915-935). Dykinson. <https://hdl.handle.net/10115/54299>

- IPCC. (2023). *Summary for policymakers*. IPCC.
<https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001>
- Laguna Rodríguez-Rey, N. (2024). *El Vídeo Interactivo Para La Sensibilización Y Concienciación Ciudadana Por El Reciclaje De Residuos*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Rey Juan Carlos]. BURJC.
<https://hdl.handle.net/10115/35663>
- Leal Filho, W., Sima, M., Sharifi, A., Luetz, J. M., Salvia, A. L., Mifsud, M.,... & Lokupitiya, E. (2021). Handling climate change education at universities: an overview. *Environmental Sciences Europe*, 33, 1-19.
<https://doi.org/10.1186/s12302-021-00552-5>
- Lethone, A., Salone, A.O. y Cantell, H. (2019). Climate change education: A New approach for a world of wicked problems. En J. Cook (Ed.), *Sustainability, human well-being, and the future of education* (pp. 339-374). Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_11
- Lo Presti, L., Maggiore, G., Marino, V., & Resciniti, R. (2024). Inclusion and social justice in sustainable higher education: An integrated perspective through the lens of public engagement. *Journal of Management and Governance*, 28(3), 771-809. <https://doi.org/10.1007/s10997-023-09672-x>
- Lugo, E., Villaseñor, E. L., & Camarena, M. T. Y. (2019). *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- MITECO. (2023). *Economía circular*. MITECO.
<https://www.miteco.gob.es/es/calidad-y-evaluacion-ambiental/temas/economia-circular/>
- MITECO. (2021). *I Plan de Acción de Economía Circular 2021-2023 Estrategia español de Economía circular*. MITECO.
https://www.miteco.gob.es/es/calidad-y-evaluacionambiental/temas/economia-circular/plan_accion_eco_circular_def_nipo_tcm30-529618.pdf
- MITECO. (2020). Acuerdo de Consejo de Ministros por el que se aprueba la Declaración del Gobierno ante la Emergencia Climática y Ambiental. MITECO.
https://www.miteco.gob.es/es/prensa/declaracionemergenciaclimatica_tcm30-506551.pdf
- Molthan-Hill, P., Worsfold, N., Nagy, G. J., Leal Filho, W., & Mifsud, M. (2019). Climate change education for universities: A conceptual framework from an international study. *Journal of Cleaner Production*, 226, 1092-1101.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.053>
- Sariatli, F. (2017). Linear economy versus circular economy: a comparative and analyzer study for optimization of economy for sustainability. *Visegrad Journal on Bioeconomy and Sustainable Development*, 6(1), 31-34.
<https://doi.org/10.1515/vjbsd-2017-0005>

- Seibert, S. A. (2021). Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 85-88. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.09.002>
- Stornaway.io. (2025). *Adaptative interactive video*. <https://www.stornaway.io/>
- Sultana, F. (2022). Critical climate justice. *The Geographical Journal*, 188(1), 118-124. <https://doi.org/10.1111/geoj.12417>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Voukkali, I., Papamichael, I., Economou, F., Loizia, P., Klontza, E., Lekkas, D. F., Naddeo, V. y Zorpas, A. A. (2023). Factors affecting social attitude and behavior for the transition towards a circular economy. *Sustainable Chemistry and Pharmacy*, 36, 101276. <https://doi.org/10.1016/j.scp.2023.101276>
- Whalen, K. A., Berlin, C., Ekberg, J., Barletta, I. y Hammersberg, P. (2018). ‘All they do is win’: Lessons learned from use of a serious game for Circular Economy education. *Resources, Conservation and Recycling*, 135, 335-345. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.06.021>

TRANSFORMACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA CARTOGRAFÍA CULTURAL Y EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE CIUDADES EDUCADORAS: LA UNIVERSIDAD COMO AGENTE DE INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

SABELA EIRIZ

Universidade da Coruña

CARLA ÁLVAREZ-BARRIO

Universidade da Coruña

YAMILÉ PÉREZ-GUILARTE

Universidade da Coruña

JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA

Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos una experiencia de innovación metodológica aplicada al estudio cartográfico del ecosistema cultural de la ciudad de A Coruña (Galicia, España) llevada a cabo en el año 2022. La iniciativa, enmarcada en la teoría de las Ciudades Educadoras que concibe el entorno urbano como un espacio de aprendizaje y transformación social, pretende conocer, difundir y proteger el entramado cultural local a través de la identificación de personas, colectivos, espacios y acciones culturales. El proyecto fue solicitado por el Área de Cultura del Ayuntamiento de A Coruña al Grupo de Investigación Arte-Facto de la Universidade da Coruña, para recopilar y clasificar las diferentes prácticas y acciones culturales que venían sucediendo en la ciudad en los últimos diez años (tanto de carácter público como privado) atendiendo a tres ejes fundamentales: personas o colectivos, espacios y eventos o acciones culturales. El grupo de investigación Arte-Facto

actuó así como un observatorio cultural y un agente activo en la transferencia del conocimiento al entorno social.

Las prácticas culturales tienen la capacidad de transformar las ciudades y su tejido urbano. Suponen un impulso para generar espacios de encuentro, creación y aprendizaje, y crear políticas más enraizadas con la ciudadanía. Este ecosistema se retroalimenta beneficiándose mutuamente en tanto que su desarrollo puede tener un impacto económico y social en la ciudad. La ciudad de A Coruña, capital de la provincia homónima, es una ciudad portuaria con una gran concentración de empresas y que destaca en el ámbito de las TIC. Debido a su peculiar geografía, el centro de la ciudad está rodeado casi completamente por el Océano Atlántico. En cuanto a su perfil cultural, cuenta con un entorno variado tanto en lo referente a prácticas artísticas como acciones y plataformas culturales. Además, al tratarse de una ciudad con gran oferta de enseñanzas artísticas, en ella conviven perfiles diversos no solo en cuanto a disciplinas, sino también a su nivel y trayectoria.

Para llevar a cabo esta investigación, se trató de cartografiar la mayor cantidad y variedad de prácticas posibles de una manera sistematizada. Dada la diversidad, dispersión y multiplicidad de acciones culturales que suceden en la ciudad, se atendieron a sus características comunes. Esto permitió establecer una clasificación que, a su vez, facilitó la estructuración posterior del informe. De esta forma, se fue construyendo un atlas visual de la acción cultural desarrollada en todos los puntos de la ciudad. Los resultados fueron presentados en un informe fuertemente apoyado en el diseño visual y la jerarquización de los contenidos, de manera que resultase accesible para su consulta y una herramienta eficaz para poder orientar futuras políticas culturales y educativas.

La política cultural de las ciudades no se relaciona solo con el mundo de las artes, sino que está profundamente vinculada con la «activación de nuevas formas de producción simbólica, es decir, desarrollar nuevos significados y relaciones en el conjunto social» (Peters, 2021, p.208). Las ciudades, comprendidas como espacios de intervención, se convierten en «el texto por excelencia para contar y transmitir su propia historia: son libros vivos donde los ciudadanos dejamos constancia de las manifestaciones definitorias de la propia identidad» (Betancur, 2020,

pp. 19-20). La importancia de los municipios como espacios de intervención se reconoce en la competencia entre instituciones privadas y públicas, no solo por la gestión de bienes artísticos y simbólicos, sino también por el espacio político que emerge entre Estado-sociedad-artistas e individuos.

Asimismo, las ciudades son «agentes educativos permanentes, plurales y poliédricos capaces de potenciar la transformación social» (IAEC, 2020, p.4). Tienen la capacidad inherente de ser espacios educativos debido a las interacciones diarias que ocurren en ellas (Rosero Tobar, 2021). Si embargo, si esta cualidad queda olvidada, el desarrollo ciudadano se ralentiza y aumenta la preocupación de que éste responda a intereses neoliberales, relegando las cuestiones socioculturales a un segundo plano (Boshier, 2018; Partida-Hernández & Patiño-García, 2021). Esta preocupación se refleja en los compromisos propuestos por organismos internacionales, que fomentan la adhesión de ciudades a nivel global comprometidas a iniciar cambios estructurales en el desarrollo urbano y cultural (Matovic, 2021). Es el caso de las Ciudades Educadoras, proyecto gestionado por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (IAEC) con 482 ciudades adheridas. Su manifiesto está recogido en la Carta de las Ciudades Educadoras, redactada en 1990 y revisada en 2020 bajo la pretensión de activar administraciones y planes concretos para la creación de redes culturales (Essomba, 2020).

Los proyectos urbanos desarrollados bajo el enfoque de las ciudades educadoras buscan una participación activa de la ciudadanía alineada con los ideales democrático-culturales. Entre sus compromisos, encontramos la Global Network of Learning Cities (GNLC) que, desde 2013, identifica localidades que comprenden la actividad cultural como un pilar para el aprendizaje constante y para la mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Esta red cuenta con 356 ciudades en 79 países (UNESCO, 2024). Este enfoque está directamente relacionado con la UNESCO Creative Cities Network (UCCN), creada en 2004, la cual actúa como una red de contacto y colaboración entre 354 ciudades. Su plataforma web abre un espacio para compartir información e iniciativas para el desarrollo urbano a través de la planificación cultural. En 2017, la Comisión Europea lanzó el Cultural and Creative Cities Monitor lanzó una herramienta para

evaluar el comportamiento cultural de las ciudades, en consonancia con la Nueva Agenda Europea para la Cultura de 2018.

Otras iniciativas internacionales han subrayado la importancia de la cultura y la creatividad en el desarrollo urbano. En 2018 la UNESCO publicó *Culture 2030 Indicators*, documento diseñado para medir y evaluar la contribución de la cultura a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el año 2021 como el Año Internacional de la Economía Creativa para el Desarrollo Sostenible (Escalona et al., 2022). En el ámbito legislativo internacional, la Convención de la UNESCO para la Promoción y Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales, adoptada en 2005 y ratificada actualmente por 151 estados, ha impulsado a numerosos países y ciudades a desarrollar políticas culturales que reconocen la cultura como un bien público global (Yúdice, 2019). Las políticas que reconocen y promueven la diversidad cultural como un bien público global reflejan una profunda preocupación por las ciudades y su situación cultural. Estas medidas no solo fortalecen la creatividad individual y la cohesión social, sino que también buscan impulsar un desarrollo urbano y cultural sostenible a través de estrategias inclusivas y participativas y la promoción de estudios basados en lo local (Moguillansky, 2021).

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Esta investigación busca observar, registrar y catalogar el tejido cultural de A Coruña en los últimos diez años, con atención a tres ejes fundamentales: personas o entidades, espacios culturales, y eventos o acciones. Asimismo, pretende detectar las fortalezas, carencias y debilidades del sistema cultural local, con el fin de orientar futuras políticas culturales y educativas, así como vías de acción desde el Ayuntamiento, incluyendo acciones con impacto en la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía a través de la cultura.

Entendemos la cultura no como un producto, sino como un conjunto de actividades que anclan los procesos creativos en su contexto como bases de identidad compartida y transformación colectiva. También como «mecanismo a través del cual los individuos, las comunidades y las

naciones se definen a sí mismos, buscan atender sus intereses en un sentido individual y desarrollan su identidad grupal” (McNarr, 2000, p.9). Por ello, a la hora de diseñar políticas culturales, el conocimiento de las características culturales de un territorio constituye el punto de partida desde el cual planificar y gestionar estrategias que respondan a las necesidades reales de sus habitantes (Thite, 2011). Estas políticas actúan como soportes institucionales y democratizantes del arte que canalizan tanto la creatividad estética como los estilos colectivos de vida, actuando como puente entre ambos registros (Miller & Yúdice, 2004; Scott, 2004). Para ampliar esta definición, incluimos el concepto de política cultural rizomática propuesto por Kizlari (2019) que, basado en la metáfora del rizoma de los filósofos Deleuze y Guattari, describe un modelo no jerárquico ni lineal que aboga por una diversificación constante de lo que se considera cultura, valorando las expresiones actuales de las artes dentro de sus contextos.

La propia cultura es un mapeo social e histórico del territorio en que se ubica. En contrapunto, los filósofos neoliberales exaltan el individualismo como un requisito para una «ciudadanía efectiva», buscando que las comunidades renuncien a sus características culturales propias en favor de un Estado unificado (Miller & Peters, 2022, p.39). En palabras de López de Aguilera (2000) las instituciones públicas no deben aspirar a dirigir, controlar, ni crear la cultura, ya que esto resulta artificial, contraviene el pluralismo cultural y es perjudicial para las propuestas ya activas. Sin embargo, sí es labor pública establecer un marco favorecedor activando planes estratégicos para cuidar y revitalizar las acciones creativas, apoyándose en la demanda y los creadores activos. Resulta fundamental un minucioso conocimiento de los bienes patrimoniales para que el tratamiento sea respetuoso con las características propias de cada bien cultural: aquí es donde entra el fomento de la investigación, la labor inventarial y los estudios cartográficos centrados en lo local. Esto señala la necesidad de activar mecanismos independientes que, a modo de observatorios, analicen periódicamente el capital cultural de las ciudades, lo que permitirá desarrollar nuevos modelos que garanticen servicios públicos de calidad (González-Posada & Fernández-León, 2019).

A la hora de cartografiar culturalmente un territorio, el primer compromiso a tomar desde las instituciones es constituirse como defensoras absolutas de la libertad de expresión y diversidad cultural, asegurando cuatro aspectos irrenunciables: «que todos los creadores puedan expresarse en sus diferentes disciplinas y lenguajes, que la ciudadanía se involucre en la cultura, el cuidado del patrimonio (tangible e intangible), y sostener las infraestructuras necesarias para que el encuentro artístico ocurra” (Wainstein, 2018, p.304). Los gobiernos estatales y locales deben evitar ejercer como jueces culturales que dictaminan qué es cultura y qué no lo es y reconocer su papel como facilitadoras de la diversidad, promoviendo la existencia de una amplia variedad de circuitos culturales donde interactúan activamente organizaciones e instituciones y otros agentes de la sociedad (De Giorgi, 2021).

Según García (2008) una política popular de la cultura no puede ser resultado de omisiones, debe construirse en medio de las actuales condiciones, es decir, en relación estrecha con aquellos que ya desarrollan acciones culturales en el contexto observado. Estos atlas permitirán contrastar la información con los mapas que representan las perspectivas estatales, concretando, por ejemplo, qué agentes participan en el sector cultural y cuáles son sus recursos reales (Kingsolver et al., 2017). La propia UNESCO (2009, 2010) ha reconocido la cartografía cultural como una técnica crucial para convertir el conocimiento invisible en un recurso que apoya la gestión del patrimonio, la educación y el diálogo intercultural (Duxbury & Redaelli, 2020). Por esta razón, presentamos el estudio cartográfico como primer paso en el proceso de planificación cultural, ya que permite comprender los sectores creativos antes de tomar decisiones políticas (CCNC, 2010; Arcila Garrido & López Sánchez, 2011).

Un ejemplo de cartografía de los intereses culturales ciudadanos lo encontramos la última edición de La Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España 2021-2022, realizada por el Ministerio de Cultura y Deporte en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística con una muestra de 16 mil personas residentes en España de 15 años en adelante. Su objetivo principal es proporcionar indicadores detallados sobre las prácticas específicas de actividades culturales (visitas a museos, monumentos, archivos, artes escénicas, música, audiovisual...),

los hábitos culturales de la población, así como los niveles de interés y satisfacción del público español en diversas manifestaciones culturales. A pesar de que esta investigación recoge datos valiosos, realizando una búsqueda sistemática se encuentra que a menudo estos estudios culturales, se centran en las implicaciones económicas o en las demandas del público, sin prestar suficiente atención a la situación de los trabajadores del sector cultural que frecuentemente se enfrentan a la precariedad y la recepción de un apoyo financiero limitado (Miller, 2018). Esto demuestra cómo la cartografía cultural suele ser vista principalmente a través del prisma del crecimiento económico, descuidando su papel crucial en la educación y la sociedad. La cultura se encuentra continuamente en una posición amenazada, subdesarrollada y desigualmente distribuida. Para ello, Rosenstein (2018) propone un cambio de paradigma que comprenda la administración de la cultura como administración de la creatividad priorizando frente al partidismo y los beneficios económicos, una participación cultural ampliada y digna para todos los agentes del sistema cultural.

Siguiendo esta idea, proponemos una cartografía asentada en el concepto de infraestructura de aprendizaje, propuesto por Facer & Buchczyk (2019), que rechaza la visión del paisaje creativo urbano como una simple colección de prácticas autónomas. Se trata de ofrecer una comprensión dinámica que se constituye y reconstituye continuamente a través del ensamblaje e integración de diversos recursos materiales, sociales y culturales, desarrollando un conjunto de herramientas para implicarnos de manera sensible con los recursos educativos de la ciudad, a su vez interconectados con otras prácticas estructurales igualmente valiosas, frágiles, resilientes y en continuo cambio (Facer & Buchczyk, 2019, p.185). Esta óptica implica un enfoque descentralizado y asentado en su contexto, enfocado en los creadores, organizaciones y artistas, gobiernos locales, destinatarios culturales y espacios académicos que promuevan nuevas perspectivas del tejido cultural, que puedan traducirse en políticas adaptadas a las necesidades sociales (Ferreño & Olmos-Álvarez, 2013).

3. METODOLOGÍA

3.1. EL ENFOQUE MARCO LÓGICO

La metodología empleada para la ejecución de la cartografía cultural desarrollada posteriormente en un informe de investigación fue el Enfoque del Marco Lógico (EML). Teniendo en cuenta la gran cantidad de datos manejados, el EML proporcionó una estructura lógica para organizar la información estableciendo prioridades en su búsqueda y la determinación de los resultados. Esta metodología facilitó el proceso a la hora de conceptualizar, diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto (Ortegón, Pacheco e Prieto, 2015), sentando las bases para poder valorar la eficacia, la eficiencia y la relevancia del proyecto.

El EML tiene un enfoque genérico que se puede adaptar a las necesidades de cada proyecto. Por norma general, podremos planificar con mayor detalle cuanto más conozcamos los factores que pueden influir. La planificación, la implementación, el seguimiento y la evaluación del proyecto son un proceso continuo y se retroalimentan entre sí, de manera que, por ejemplo, los resultados de la implementación pueden favorecer a la planificación en curso (Aune, 2000). Por ello, el proceso de planificación requiere de cierto equilibrio entre estabilidad y flexibilidad (Hersoug, 1996).

El proceso metodológico del EML tiene cuatro niveles analíticos (análisis de involucrados, análisis de problemas, análisis de objetivos y análisis de alternativas), desarrollados a continuación tomando como base el presente proyecto.

El nivel 1, análisis de involucrados, se centró en la identificación de los agentes involucrados en las prácticas culturales y artísticas de la ciudad. El resultado obtenido fue una clasificación dividida en tres categorías principales (personas y entidades, espacios y eventos), subdivididas a su vez en 30 subcategorías, tal y como se indica en la Tabla 1.

TABLA 1. *Clasificación de las prácticas culturales y artísticas*

Categoría principal	Subcategorías
Personas y entidades	1. Artistas (visuales, audiovisuales, plásticos, musicales, intérpretes, literarios y artesanos*) 2. Asociaciones 3. Compañías de danza 4. Compañías de teatro y circo 5. Cooperativas 6. Editoriales 7. Empresas de gestión cultural 8. Grupos musicales 9. Gestores culturales
Espacios	10. Archivos 11. Bibliotecas 12. Casas-Museo 13. Centros culturales 14. Espacios autogestionados 15. Estudios y talleres 16. Fundaciones 17. Galerías 18. Librerías* 19. Museos 20. Salas de artes escénicas 21. Salas de conciertos 22. Salas de exhibición 23. Salas de proyección audiovisual 24. Teatros y auditorios
Eventos	25. Certámenes y premios 26. Ferias 27. Festivales 28. Programas y ciclos 29. Residencias 30. Jornadas y encuentros

* Solo cuando, más allá de su actividad económica principal, participan u organizan acciones, proyectos o eventos en el ámbito artístico.

Además, para poder organizar los resultados, se utilizó un sistema de etiquetas asignadas a cada ítem: “Tipología”, “Disciplina” y “Acciones”. La etiqueta de “Tipología” se corresponde con las subcategorías mencionadas en la Tabla 1, mientras que la etiqueta “Acciones” incluye las subcategorías de la categoría Eventos (entendiendo que una persona, entidad o espacio puede ser quien desarrolle alguno de esos eventos, lo

que permite vincularlos en el informe). En cuanto a la etiqueta “Disciplina”, se tuvo en cuenta la realidad de las prácticas de la ciudad para crear un listado que recogiese todas las áreas desarrolladas:

- Artes plásticas (dibujo, pintura, escultura, grabado, arquitectura, artesanía)
- Artes audiovisuales (fotografía, cine, diseño, videoarte, arte multimedia)
- Artes vivas y escénicas (teatro, danza, performance, circo, magia)
- Artes musicales (clásica, tradicional, coros, moderna, contemporánea, experimental)
- Artes literarias (narrativa, poesía, textos teatrales)
- Documentación
- Ciencia y tecnología

En el nivel 2, análisis de problemas, se detectó una gran dispersión de acciones culturales (desarrolladas tanto por el propio Ayuntamiento como por distintos agentes de la ciudad) y multiplicidad de acciones muy similares, así como una escasa divulgación, visibilidad y trabajo de archivo de la producción cultural de la ciudad.

En el nivel 3, análisis de objetivos, se determina como objetivo principal, esta investigación pretende cartografiar las prácticas culturales y artísticas que suceden en la ciudad, llevadas a cabo tanto por instituciones públicas como privadas. A su vez, el informe resultante tiene como objetivo convertirse en un mapa visual de la acción cultural para poder observar sus potencialidades, debilidades y carencias a la hora de establecer líneas futuras de acción cultural, así como ser un documento pedagógico para la enseñanza de las ciudades y el acceso al tejido cultural local.

Por último, en el nivel 4, análisis de alternativas, se analizan los instrumentos y los procedimientos idóneos para recopilar la información en relación a los objetivos propuestos, resumidos en la Tabla 2.

TABLA 2. *Resumen de matriz*

Objetivo general: cartografiar y mapear las prácticas culturales y artísticas que suceden en la ciudad de A Coruña con la finalidad de poder observar las potencialidades, las carencias y las debilidades que permitirán establecer futuras líneas de acción cultural.		
Objetivo específico: elaborar un informe que agrupe y visualice todas las acciones culturales y artísticas que se desarrollan en la ciudad de A Coruña.		
Resultados	Indicador/es	Fuentes de verificación
#1. Conocimiento del estado de la cuestión sobre los estudios de los agentes y nodos de emprendimiento cultural y creativo en las ciudades.	Estudos e informes sobre a análise da produción cultural noutras cidades ou rexións de España.	Base de datos cos estudos e informes encontrados.
#2. Conocimiento del contexto del tejido cultural en la ciudad de A Coruña.	Observacións realizadas na cidade, entrevistas e reunións con axentes culturais, artistas, responsables de cultura da cidade, así como outras institucións culturais do Concello da Coruña. Informes e bases de datos facilitados polo Concello da Coruña.	Diario de rexistro das observacións, entrevistas e reunións. Base de datos cos informes e información facilitados polo Concello da Coruña.
#3. Clasificación de las prácticas culturales y artísticas de la ciudad de A Coruña.	Determinación de tres categorías principais (persoas e entidades, espazos e eventos) e 32 subcategorías.	Táboa coa clasificación das prácticas culturais e artísticas (Táboa 1 deste informe)
#4. Diseño de un instrumento para organizar la información de cada práctica cultural y artística de la ciudad de A Coruña.	Tres modelos de ficha. O primeiro foi deseñado para persoas, o segundo para entidades e espazos e o terceiro para eventos.	Táboas cos modelos de ficha deseñados para persoas, entidades e espazos e eventos (Anexos 1-3).
#5. Base de datos das prácticas culturais e artísticas da cidade da Coruña.	365 fichas cubertas correspondentes ás prácticas culturais e artísticas identificadas na cidade da Coruña.	Táboas coas fichas cubertas correspondentes as prácticas culturais e artísticas identificadas na cidade da Coruña (Apartado 3 deste informe).

3.2 SECUENCIAS DE ANÁLISIS DEL EML

La investigación fue desarrollada en cuatro fases (relacionadas a su vez con los niveles estructurales del EML), entre el 15 de septiembre y el 1 de diciembre de 2022, desarrolladas a continuación:

- 1ª Fase. Se planificó la investigación así como su metodología cartográfica, adaptando el EML a las prácticas culturales de la ciudad de A Coruña. Para ello, se estudió el contexto mediante la observación y la búsqueda de informes similares realizados en otras ciudades. Por otro lado, se definieron la estructura y las categorías antes mencionadas, y se identificaron acciones, agentes y personas dedicadas a la gestión cultural en la ciudad.
- 2ª Fase. Desarrollo del trabajo de campo con agentes culturales, artistas y asociaciones, así como entrevistas y reuniones con responsables de cultura de la ciudad e instituciones, para posteriormente procesar toda la información recogida.
- 3ª Fase. Diseño de las fichas para la base de datos tomando las categorías, subcategorías y etiquetas como guía para su organización y jerarquización.
- 4ª Fase. Redacción del informe y posterior maquetación para su exposición pública.

3.3. INSTRUMENTOS

Para recopilar la información durante el proceso de investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Fuentes secundarias. Se consultaron documentos internos del Área de Cultura del Ayuntamiento de A Coruña e informes de prácticas culturales en otras ciudades.
- Observación participante, para comprender el contexto de las prácticas culturales de la ciudad y obtener información directa por parte de agentes implicados y su acción cultural (Kawulich, 2005; DeWalt e Dewalt, 2011).

- Entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas para tener un conocimiento holístico de la realidad de la ciudad (Massot-Lafon, Dorio-Alcaraz e Sabariego-Puig, 2004), realizadas a personal del Ayuntamiento, gestores culturales y artistas.
- Reuniones con responsables de cultura de la ciudad, que a su vez facilitaron el acceso a documentación relevante para identificar prácticas artísticas y culturales.
- Diseño de fichas de las prácticas artísticas y culturales, determinando qué información priorizar en cada una de las categorías principales (personas, entidades y espacios y eventos).

Para sistematizar la información recogida se utilizó la triangulación de datos obtenidos a partir de la búsqueda sistematizada de la programación de instituciones locales, del análisis de las bases de datos del Ayuntamiento (REMAC, IMCE, Arraigo, Memorias de las Bibliotecas Municipales, Memorias de Gestión, Memorias de los Centros Cívicos, concesión de ayudas PRESCO, Guía de Música 2014, programa de Estudios Abiertos, Consorcio de la Música, Archivos Municipales y Red de Museos Científicos) y de entrevistas con artistas, productores/as y gestores/as culturales, con funcionarias y la directora del Área de Cultura del Ayuntamiento de A Coruña, con la responsable de Bibliotecas Municipales y con el responsable de la Asociación Gallega de Artesanos.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Dada la diversidad, dispersión y multiplicidad de acciones culturales que suceden en la ciudad de A Coruña, alineada con los principios de las Ciudades Educadoras, se optó por un informe con un carácter fuertemente visual compuesto por un sistema de fichas individuales que permitiese clasificar y visualizar de forma clara cada actor, espacio o acción. Esta herramienta facilita el análisis y la comprensión de su contenido basándose en los ejes y características comunes de cada ítem, permitiendo así detectar patrones y necesidades. Además, constituye también un recurso útil para otros contextos de investigación aplicada,

replicable en distintas ciudades o disciplinas. De este modo, el informe presentado tiene un perfil múltiple: supone un archivo de resultados de la investigación, un documento de búsqueda y consulta y, también, una herramienta para poder localizar necesidades, trazar estrategias o establecer cualquier acción destinada a la red cultural de la ciudad.

A la hora de elaborar y diseñar este informe, fue necesario tener en cuenta la complejidad y el volumen de información, en ocasiones con referencias cruzadas visibles gracias al sistema de etiquetado. Se tuvo en cuenta también que su diseño agilizase la búsqueda, por lo que se optó por la creación de un archivo PDF interactivo, compatible con cualquier dispositivo electrónico, pero que mantuviese orden y coherencia en caso de querer imprimirlo y tener una versión física. En cuanto a las decisiones de diseño, se buscó proporcionar la mayor cantidad de información posible pero manteniendo cierta economía visual, para lo que fue fundamental la jerarquización de la información. Categorizando visualmente personas, espacios y acciones, el informe ofrece una visión clara del estado actual del tejido cultural, proporcionando una idea de la dimensión cultural de la ciudad.

El informe final se divide en las tres categorías principales antes descritas: “Personas y entidades”, “Espacios” y “Eventos”. Para cada una de ellas se elabora un índice específico desde el que poder acceder a la ficha individual de cada ítem al pulsar el nombre. Estos índices se organizan en base a las subcategorías de cada modalidad. Por ejemplo, en el índice de “Personas y entidades” se ofrece un listado ordenado alfabéticamente y presentado en bloques (Figura 1). Además, se tienen en cuenta también las etiquetas de las disciplinas artísticas, indicadas mediante símbolos de diferentes colores situados al lado del nombre de cada ítem según corresponda). En la esquina inferior izquierda encontramos una leyenda para la identificación de cada símbolo.

En el índice de la tipología “Espacios” (Figura 2) también se agrupan los ítems según sus subcategorías. En este caso, cada una de ellas ya lleva implícito en el nombre con qué tipo de expresión artística está vinculada, por lo que se omite la clasificación por disciplinas artísticas

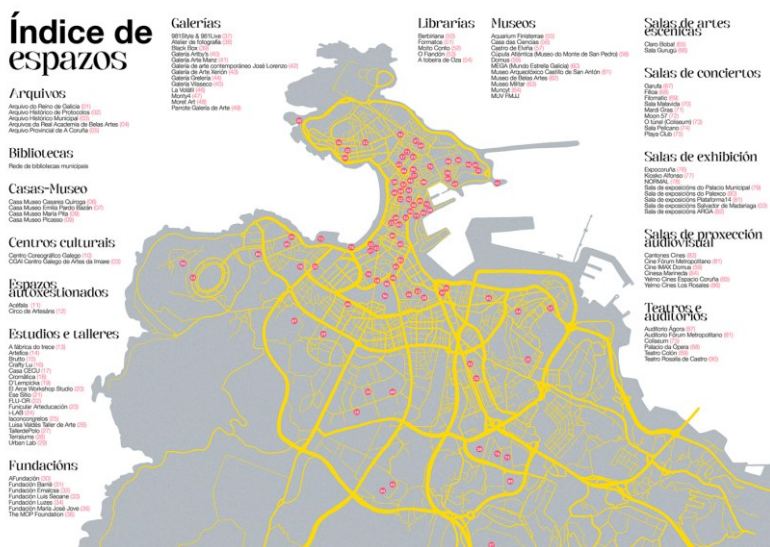
FIGURA 1. *Diseño del índice de “Personas y entidades”*



Fuente: Autores

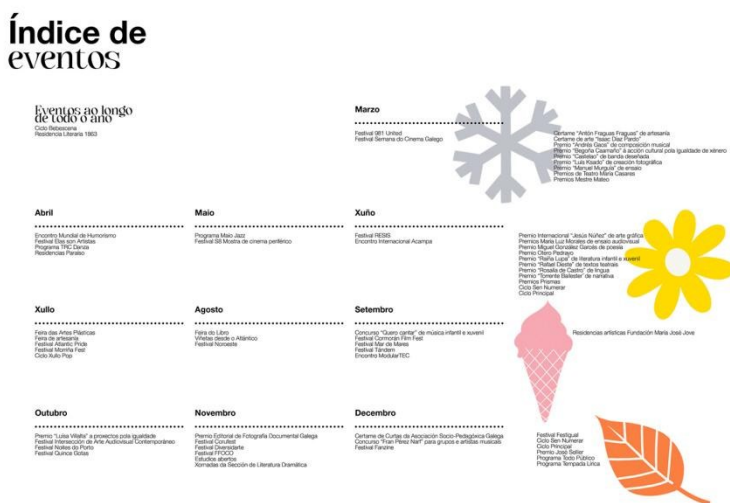
En el caso de la tipología “Eventos” (Figura 3), se opta por un diseño diferente a los anteriores debido a que casi la totalidad de los eventos especifican en su nombre a qué disciplina artística están dedicados y a qué subcategoría pertenecen, por lo que organizarlos en base a cualquiera de estas dos cualidades resulta redundante. Además, el número total de ítems es considerablemente menor, y una clasificación de este tipo implicaría obtener listados extremadamente breves. En su lugar, se opta por organizarlos en base a una lógica temporal que permita ubicarlos en la época o mes del año en el que suelen darse. De esta forma vemos eventos que suceden en meses específicos, otros que ocurren en estaciones del año concretas y, por último, un breve apartado con los que tienen lugar a lo largo de todo el año.

FIGURA 2. *Diseño del índice de “Espacios”*



Fuente: Autores

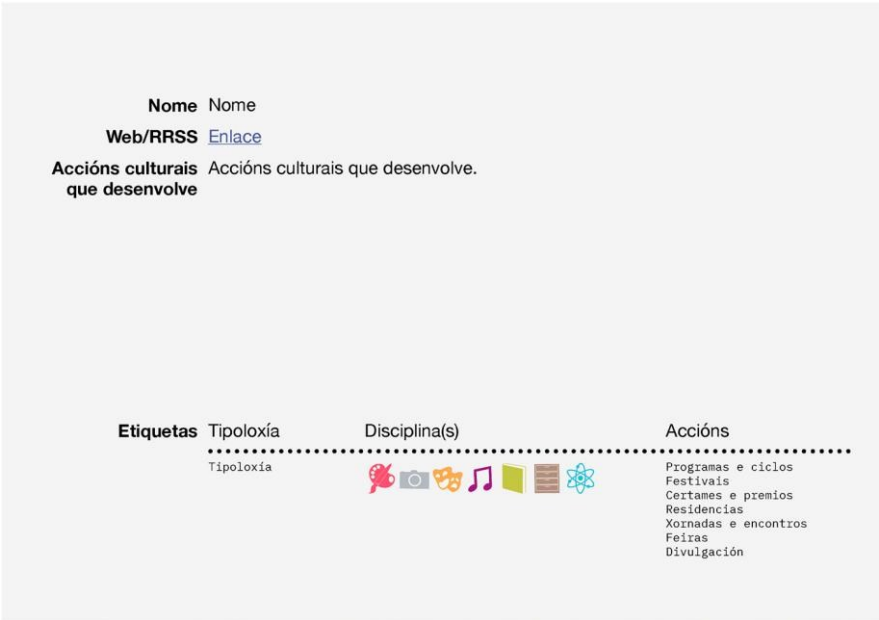
FIGURA 3. *Diseño del índice de “Eventos”*



Fuente: Autores

A partir de estos índices puede accederse a la ficha individual de cada ítem organizadas en el PDF alfabéticamente. Para el diseño de los contenidos de las fichas se tuvo en cuenta tanto la información contenida en ellas como el sistema de etiquetado que jerarquiza y vincula sus datos. Todas las fichas mantienen coherencia y similitud en su diseño, pero variando sus contenidos dependiendo de cada categoría.

FIGURA 4. *Modelo de ficha para “Personas”*



Fuente: Autores

Las fichas para la categoría “Personas” (Figura 4) están previstas para recoger perfiles de artistas y gestores culturales. Dado que se tratan de personas físicas, se decide no incluir datos de índole personal como su dirección postal. Los elementos que contienen estas fichas son su nombre artístico, su página web o red social de referencia y una breve descripción de su trabajo bajo la nomenclatura “Accion es culturales que desarrolla” de manera sintetizada. Toda esta información se extrajo (siempre que fue posible) de los datos públicos facilitados por la persona. Cuando esta información no está disponible, se realiza a partir del análisis de su obra. La ficha se completa con la información relativa a

las tres etiquetas: “Tipología”, “Disciplina(s)” y “Acciones”, según lo que corresponda a cada perfil. Estos datos se completan también de forma escrita salvo el caso particular de la disciplina, para la que se recupera la leyenda gráfica vista en el índice anterior.

El modelo de ficha para la categoría “Entidades” (Figura 5) comparte apartados con la anterior pero en este caso sí incluye su dirección física, siempre que se disponga de esta información. En ocasiones resultó imposible determinar su ubicación, como fue el caso de grupos de música que no tienen un local de ensayo fijo. Se decide conservar el diseño ya que prima el carácter agrupacional, dejando en blanco ese apartado con la posibilidad de completarse en un futuro si se da el caso.

El modelo de ficha para la categoría “Espacios” es el mismo, ya que comparte los mismos tipos de datos y etiquetas que las entidades y agrupaciones.

FIGURA 5. *Modelo de ficha para “Entidades” y “Espacios”*

Nome

Nome

Dirección física

Dirección física

Web/RRSS

[Enlace](#)

Accións culturais que desenvolve

Accións culturais que desenvolve.

Etiquetas

Tipoloxía

Tipoloxía

Disciplina(s)









Accións

Programas e ciclos

Festivais

Certames e premios

Residencias

Xornadas e encontros

Feiras

Divulgación

Fuente: Autores

En cuanto a las fichas de la categoría “Eventos” (Figura 6), se mantienen los apartados vistos en el modelo anterior y se incorpora el apartado “Calendario” para poder especificar cuándo tiene lugar. Este tipo de información se suministra de la manera más concreta posible teniendo en cuenta posibles variaciones y la flexibilidad requerida por ciertos eventos. Por otro lado, desaparece la etiqueta “Acciones” puesto que se corresponde con la propia categoría y sería redundante.

FIGURA 6. *Modelo de ficha para “Eventos”*

Nome

Nome

Localización

Dirección física

Web/RRSS

[Enlace](#)

Calendario

Calendario

Accións culturais que desenvolve

Accións culturais que desenvolve.

Etiquetas

Tipoloxía

Disciplina(s)

Tipoloxía









Fuente: Autores

Para finalizar esta descripción, cabe mencionar que, debido a la gran extensión del informe, en todas las páginas de las fichas se incluye un botón interactivo que nos permite regresar al índice general de la categoría que corresponda.

5. CONCLUSIONES

La cartografía cultural municipal emerge como una estrategia clave y es el primer paso para el desarrollo de políticas de calidad ancladas en

su contexto e identidad. Cartografiar las prácticas culturales en un contexto local específico como fue el caso de A Coruña, demuestra que éstas no solo no están extinguidas, sino que es esencial revalorizar la actividad local (Canclini, 2012). La atención a la cultura y los creadores debe concebirse como un problema público (Lacarrieu, 2022), que requiere del compromiso de instituciones para atender a los intereses y necesidades de su contexto. Las prácticas culturales transforman el tejido urbano y permiten crear políticas más arraigadas en la ciudadanía, una transformación bidireccional que tiene un impacto económico y social en la ciudad. Este valor cultural único y anclado en su contexto debe ser potenciado y estimulado.

A través de esta investigación se logró categorizar visualmente el tejido cultural de la ciudad en base a las personas, los espacios y las acciones culturales. Esto nos proporcionó una idea clara de la dimensión cultural de la ciudad, permitiendo abrir nuevas vías estratégicas de intervención y una gestión más efectiva del patrimonio cultural local desde el Ayuntamiento. Por otro lado, esta acción de mapeo visual desde la cartografía cultural facilita la implementación de políticas culturales que fomenten una participación cultural ampliada y digna, impulsando así un desarrollo urbano y social identitario anclado en su contexto local.

Además, la colaboración con la Universidad como observatorio cultural pone en valor la innovación, la expansión del conocimiento y la investigación productiva de la academia, frecuentemente coartada por el actual sistema globalizado y productivista (Aladro-Vico, 2022). Este esfuerzo colaborativo refuerza el valor de la cultura como un bien público global y, también, como un motor esencial para el desarrollo urbano.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación es parte de un contrato de colaboración con empresas (contratos art. 60 LOSU) titulado “Mapeo de las prácticas culturales de la ciudad de A Coruña” financiado por el Ayuntamiento de A Coruña con el código INV13322 y el investigador principal José María Mesías-Lema. También ha sido posible gracias a la financiación de la Xunta de

Galicia (Código ED431B 2027/07) y del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (código FPU22/03696).

7. REFERENCIAS

- Aladro Vico, E. (2022) Knowledge, meaning and work: threats to academic freedom in the world of research. In R. Richard Watermeyer, R. Raaper and M. Olssen (Eds.), *Handbook on Academic Freedom* (pp.91-105). Massachusetts: Edward Elgar Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.4337/9781788975919>
- Arcila Garrido, M. & López Sánchez, J.A. (2011). La cartografía cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural: una perspectiva geográfica, 12(11), 15-36. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2011.i12.01>
- Aune, J. B (2000) Logical Framework Approach and PRA - mutually exclusive or complementary tools for project planning? *Development in Practice*, 10(5), 687-690. <https://doi.org/10.1080/09614520020008850>
- Betancur, M.C. (2020). *La ciudad, función identitaria*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Boshier, R. (2018). Learning cities: fake news or the real deal?. *International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 419-434.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1491900>
- Canclini, N.G. (2012). *Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity*.
- CCNC [Creative City Network Of Canada] (2010). *Cultural mapping toolkit*.
<https://www.creativecity.ca/library/public-art/toolkits/> (accessed 22 July 2024)
- De Giorgi, A. (2021). De la alta cultura a las batallas culturales. Paradigmas en disputa en políticas culturales. *Políticas Culturais Em Revista*, 14(1), 290–313. <https://doi.org/10.9771/pcr.v14i1.41994>
- DeWalt, K. M. e Dewalt, B. R. (2011). *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Altamira Press.
- Duxbury, N. & Redaelli, E. (2020). *Cultural Mapping*. New York: Oxford University Press.
- Escalona Orcao, A.I., Escolano-Utrilla, S., Sánchez-Valverde, B. & Sáez Pérez, L.A. (2022). Culture and territorial development: an analysis of Spanish medium-sized cities using the Cultural and Creative Cities Monitor tool. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 92, 1-36.
<https://doi.org/10.21138/bage.3175>

- Essomba, M.A. (2022). Educación comunitaria en contextos urbanos: el reto pedagógico de las Ciudades Educadoras. *Retratos Da Escola*, 16(36), 719-735. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1589>
- Facer, K. & Buchczyk, M. (2019). Understanding Learning Cities as discursive, material and affective infrastructures. *Oxford Review of Education*, 45(2), 168-187. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1552581>
- Ferreño, L. & Olmos-Álvarez A.L. (2011). *Cultura y territorio: La cartografía cultural como herramienta estratégica para la gestión*. Argentina: UNDAV.
- García, R.B. (2008). Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 7(1), 17-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38070103>
- González-Posada, J., & Fernández-León, J. (2019). Repensar las políticas culturales locales. *Periférica Internacional*, 20, 128-131. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2019.i20.16>
- Hersoug B. (1996). 'Logical framework analyses in an illogical world'. *Forum for Development Studies*, 23(2), 377-404. <https://doi.org/10.1080/08039410.1996.9666040>
- IAEC [International Association of Educational Cities] (2020). "Charter of Educating Cities". https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ENG_Carta.pdf (accessed 15 July 2024)
- Kawulich, B. B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43 <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>
- Kingsolver, A., Boissière, M., Padmanaba, M., Sadjunin, E. & Balasundaram, S. (2017). Cultural and Participatory Mapping. In S. Brunn & M. Dodge (Eds.) *Mapping Across Academia* (pp. 305-322). Dordrecht: Springer.
- Kizlari, D. (2019). The Rise of Rhizomatic Cultural Policies. *International Journal of Public Administration*, 43(3), 253-261. <https://doi.org/10.1080/01900692.2019.1628054>
- Lacarrieu, M. (2022). Políticas culturales en crisis: Desafíos a partir de la cultura como problema público. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 26, 28-46. <https://doi.org/10.48162/rev.48.025>
- López de Aguilera, I. (2000). *Cultura y ciudad. Manual de política cultural municipal*. Gijón: Ediciones Trea S.L.
- Matovic, M. (2021). UNESCO creative cities Network: las ciudades españolas y sus motivaciones, experiencias y planes para el futuro. In R.F. Lara-Pacheco, A. Campos-Sanchez, A.P. & Partida-Hernández, I.J. Sepúlveda-Ríos (Eds.), *Atractividad urbana: Teoría, técnica y práctica* (pp. 183-200). México: Ecoe Ediciones.

- McNarr, P. (2000). *Pride of Place & Cultural Strategy*. Irvine: North Ayrshire's council. México: Debolsillo.
- Miller, T. (2018) *El trabajo cultural*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Miller, T. & Peters, T. (2022). Políticas culturales Europeas y políticas de la diversidad en el post-Brexit Británico. *MGC: Revista de Gestión Cultural*, 8, 38-43.
- Miller, T. & Yúdice, G. (2004). *Política cultural*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Moguillansky, M. (2021). La cultura en pandemia: de las políticas culturales a las transformaciones del sector cultural. *Ciudadanías: Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (8).
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1127>
- Ortegón, E., Pacheco, J. F. e Prieto, A. (2015). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. CEPAL - ILPES. Naciones Unidas.
- Partida-Hernández, A.P. & Patiño-García, C. (2021). Cultura y ciudad: el rumbo de la praxis de la política cultural. In R.F. Lara-Pacheco, A. Campos-Sanchez, A.P. Partida-Hernández & I.J. Sepúlveda-Ríos (Eds.), *Atractividad urbana: Teoría, técnica y práctica* (pp. 161-179). México: Ecoe Ediciones.
- Peters, T. (2020). *Sociología(s) del arte y de las políticas culturales*. Santiago de Chile: Editorial Metales Pesados.
- Rosenstein, C. (2018). *Understanding Cultural Policy*. New York: Routledge.
- Rosero Tobar, C. (2021). *Ciudad educadora: una perspectiva de la relación entre ciudad y educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Scott, A.J. (2004). Cultural-Products Industries and Urban Economic Development: Prospects for Growth and Market Contestation in Global Context. *Urban Affairs Review*, 39(4), 461-490.
<https://doi.org/10.1177/1078087403261256>
- Thite, M. (2011). Smart cities: implications of urban planning for human resource development. *Human Resource Development International*, 14(5), 623–631. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.618349>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2009). *Building critical awareness of cultural mapping: a workshop facilitation guide*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190314?posInSet=2&queryId=09c05782-949e-4a32-84ec-8b900de31571> (accessed 22 July 2024)
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2010). *The Role of participatory cultural mapping in promoting intercultural dialogue*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190753> (accessed 22 July 2024)

- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2024). Announcement of new UNESCO Learning Cities: Empowering Individuals, Transforming Societies.
<https://www.uil.unesco.org/en/articles/announcement-new-unesco-learning-cities-empowering-individuals-transforming-societies> (accessed 22 July 2024)
- Wainstein, M. (2018). Cartografía cultural: algunos apuntes y reflexiones. Cuadernos Del Claeh, 37(107), 301-310.
<https://doi.org/10.29192/CLAEH.37.14>
- Yúdice, G.A. (2019). Políticas culturales y ciudadanía. Educação & Realidade, 44(4), 1-24.
<https://seer.ufgrs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/89221>

NUEVOS RETOS EN LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES: EL APRENDIZAJE- SERVICIO COMO MOTOR DE CAMBIO

AMAIA YURREBASO MACHO
Universidad de Salamanca

EVA MARÍA PICADO VALVERDE
Universidad de Salamanca

ESTER GARCÍA VALVERDE
Universidad de Salamanca

MANUEL CABEZAS VICENTE
Universidad de Salamanca

1. EDUCACIÓN, ENVEJECIMIENTO Y EDADISMO COMO RETO SOCIAL Y EDUCATIVO

Las nuevas exigencias legislativas recogidas en la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario (LOSU, 2023) sitúan a la educación como motor de transformación social, demandando respuestas concretas desde todos los niveles del sistema educativo ante los desafíos que plantean los contextos actuales. En este marco, trabajar los valores sociales desde el aula, mediante metodologías participativas y comunitarias, se convierte en una estrategia prioritaria. Uno de los desafíos menos visibilizados, pero cada vez más relevantes, es el edadismo: una forma de discriminación basada en la edad que afecta principalmente a las personas mayores, limitando su participación social, deteriorando su bienestar y perpetuando estereotipos negativos. Frente a esta realidad, la universidad puede desempeñar un papel transformador. Para ello, es necesario enseñar al alumnado a detectar necesidades reales y concretas en su entorno cercano, y a planificar un servicio que genere un impacto positivo en dicho contexto. Esta propuesta educativa no solo promueve

la sensibilización ante problemáticas sociales como el edadismo, sino que también fomenta una ciudadanía activa y comprometida.

Definido por Butler (1969) como el conjunto de estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias hacia las personas por el hecho de envejecer, el edadismo se manifiesta en diversos ámbitos: sanitario, legal, social, relacional e incluso en la propia autopercepción de quienes lo sufren. La Organización Mundial de la Salud (2021) reconoce que esta forma de discriminación tiene consecuencias reales sobre la salud física y mental, la calidad de vida y la inclusión de las personas mayores, al tiempo que genera una visión negativa y homogénea del envejecimiento. Además, estudios recientes señalan que el edadismo puede ser aprendido y reproducido desde edades tempranas, afectando también a las personas jóvenes mediante la construcción de una imagen distorsionada del futuro, de la vejez y del propio proceso vital (Yurrebaso, 2025).

Ante este panorama, el presente trabajo de innovación educativa propone una estrategia basada en el Aprendizaje-Servicio (ApS) y el contacto intergeneracional para prevenir el edadismo y sensibilizar a la comunidad universitaria y local. Desarrollado con estudiantes de tercer curso del Grado en Criminología de la Universidad de Salamanca y el Ayuntamiento de Santa Marta de Tormes y sus personas mayores, y bajo el auspicio del servicio de Asuntos Sociales de la misma universidad (SAS), el proyecto se estructura en torno a la formación conjunta, el trabajo colaborativo y la creación de campañas de sensibilización con impacto social.

Esta intervención se alinea con las recomendaciones de la OMS para reducir el edadismo a través de tres ejes fundamentales: la formación educativa, las políticas públicas y la interacción positiva entre generaciones. Al promover espacios de aprendizaje compartido, donde se cuestionan prejuicios y se construyen narrativas alternativas sobre el envejecimiento, el proyecto aspira a incidir tanto en las actitudes del alumnado como en la autoestima y empoderamiento de las personas mayores.

El contacto intergeneracional no solo se ha demostrado eficaz para reducir estereotipos y fomentar actitudes inclusivas, sino que también representa una oportunidad pedagógica de alto valor para abordar la discriminación por edad desde un enfoque interdisciplinar. Esta

experiencia concreta se inscribe dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, (ODS) especialmente en los ODS 1, Fin de la pobreza que aspira a garantizar la protección social para todas las personas, incluyendo a las personas mayores; 3: Salud y bienestar, promoviendo un envejecimiento saludable y acceso a servicios de salud y atención, asumiendo que combatir el edadismo mejora la calidad de vida y salud de las personas mayores; 5: Igualdad de género, abordando las desigualdades de género a lo largo de la vida y empoderando a las mujeres mayores; 10: Reducción de las desigualdades, combatiendo la discriminación basada en la edad y empoderando a estas personas para lograr su participación plena en la sociedad mediante políticas de protección social y atención médica universales; 11: Ciudades y comunidades sostenibles, que incluyan a las personas mayores en la planificación urbana y el diseño de las ciudades, invirtiendo en viviendas y transporte público accesibles que mejoren la interacción intergeneracional; 16: Paz, Justicia e instituciones sólidas. Garantizando el acceso al sistema de justicia a las personas mayores en igualdad de condiciones y creando instituciones eficaces que atiendan sus problemáticas concretas; y ODS 17: Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. Fomentar la colaboración institucional y civil para garantizar un desarrollo sostenible de todos y en todas partes, redes y trabajo colaborativo).

El presente trabajo describe esta experiencia de innovación educativa, sus fundamentos conceptuales, el diseño metodológico, el desarrollo interdisciplinar por asignaturas, los resultados obtenidos y la evaluación del impacto generado. A través del ApS y el trabajo conjunto entre jóvenes y mayores, se ha consolidado un proceso de formación significativo que contribuye al cambio de actitudes y a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa con todas las etapas de la vida.

1.2. COMPRENDER EL EDADISMO DESDE UNA MIRADA INTEGRAL

El edadismo constituye una forma de discriminación sistemática basada en la edad cronológica, que puede dirigirse a personas de cualquier grupo etario, pero cuyos efectos más graves recaen, generalmente, sobre los adultos mayores. Tal como lo definió Butler (1969), se trata de un conjunto de actitudes, estereotipos y prácticas que menosprecian a

las personas por el solo hecho de envejecer. Esta discriminación, que puede ser sutil o explícita, se manifiesta tanto a nivel individual como estructural, y contribuye a excluir a las personas mayores de espacios sociales, económicos, políticos y culturales.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) subraya que el edadismo está vinculado a múltiples consecuencias negativas: desde problemas de salud física y mental, aislamiento social y deterioro cognitivo, hasta menor calidad de vida y muerte prematura. Además, se ha identificado su interacción con otras formas de discriminación como el sexismo, el racismo o el capacitismo, lo que da lugar a situaciones interseccionales especialmente graves.

El edadismo puede ser institucional (presente en políticas, leyes o prácticas que perpetúan desigualdades), interpersonal o relacional (en las actitudes y comportamientos cotidianos de unas personas hacia otras), o autoinfligido (cuando la persona interioriza los estereotipos negativos sobre su propia edad, afectando su autoestima, conducta y participación en su entorno).

Desde una perspectiva multidimensional, Fernández-Ballesteros y Huici Casal (2022) proponen el análisis del edadismo en tres niveles: macro, meso y micro. Esta clasificación facilita la comprensión de cómo opera la discriminación etaria en diversas esferas de la vida social, económica, política y cultural. A nivel macro, se sitúa el edadismo institucional, que se manifiesta en leyes, políticas, normas y prácticas sistematizadas que generan desigualdad por motivos de edad (Dovidio et al., 2010; Lloyd-Sherlock et al., 2016). Estas dinámicas suelen estar legitimadas por discursos sociales predominantes y estructuras institucionales que refuerzan su normalización. Incluso cuando no hay una intención consciente, estas prácticas pueden persistir bajo el argumento de lo establecido o lo tradicional (Dovidio et al., 2010), perpetuando relaciones de poder asimétricas y afectando la capacidad de agencia de las personas mayores (Heikkinen et al., 2008).

Ejemplos concretos de edadismo institucional incluyen prácticas discriminatorias en el ámbito sanitario, donde se priorizan tratamientos para personas más jóvenes, afectando negativamente la equidad en los

resultados de salud (Altman, 2020; Lloyd-Sherlock et al., 2016). De igual modo, en los sistemas judiciales, las barreras estructurales limitan el acceso equitativo a la justicia, ya sea por la falta de adaptaciones físicas y cognitivas, o por percepciones que minimizan la relevancia de los casos de abuso hacia personas mayores (Heikkinen et al., 2008; Altman, 2020). Este tipo de edadismo institucional revela la urgencia de una transformación normativa que garantice condiciones justas para todos los grupos etarios.

En el nivel meso, el edadismo relacional emerge en las interacciones cotidianas entre individuos dentro de redes sociales, laborales o familiares. Este tipo de discriminación puede adoptar la forma de actitudes paternalistas, lenguaje infantilizante (conocido como *elder speak*), exclusión en procesos de decisión o generalizaciones sobre la supuesta incompetencia de las personas mayores (Balsis y Carpenter, 2006; Williams et al., 2009). En entornos sociales y familiares, estos comportamientos refuerzan estereotipos negativos y contribuyen al aislamiento social, afectando negativamente las relaciones intergeneracionales y la autoestima de quienes envejecen (Martínez et al., 2020; Zorzo, 2024; Balandina et al., 2022; Guzmán, 2023). En el ámbito laboral, este tipo de discriminación se expresa en prácticas como la exclusión de personas mayores en procesos de despido colectivo bajo el supuesto de una menor adaptabilidad, perpetuando estructuras laborales inequitativas (Fernández-Ballesteros y Huici Casal, 2022).

Por último, en el nivel micro, se incluyen tanto las manifestaciones interpersonales como las autoinfligidas. El edadismo autoinfligido ocurre cuando las personas interiorizan los prejuicios sociales sobre la vejez y los aplican a sí mismas, lo que puede restringir sus oportunidades, participación social y percepción de valía personal (Levy, 2003). Esta autopercepción negativa del envejecimiento se ha vinculado a consecuencias como depresión, ansiedad, aislamiento y menor involucramiento en conductas saludables (Losada-Baltar et al., 2011). En contraste, una visión positiva del envejecimiento favorece la resiliencia y el bienestar emocional (Ayala, 2024; López-Ramos et al., 2018). A nivel interpersonal, el edadismo puede manifestarse en actitudes condescendientes, comentarios despectivos o la exclusión en decisiones importantes,

acciones que refuerzan estigmas y reducen la participación activa de las personas mayores (Fernández-Ballesteros y Huici Casal, 2022). Incluso entre pares, pueden reproducirse juicios sobre lo “apropiado” según la edad, lo que evidencia la profundidad con que estos estereotipos están internalizados.

El edadismo, en cualquiera de sus formas, institucional, relacional o autoinfligido, y niveles de análisis, macro, meso o micro, constituye una fuente significativa de desigualdad que impacta directamente en la calidad de vida de las personas mayores. Identificar y comprender estas expresiones es un paso esencial para diseñar políticas públicas y estrategias sociales que promuevan la inclusión, el respeto y el ejercicio pleno de derechos a lo largo del curso de vida.

1.2.1. Edad e identidad: cómo se construyen los estereotipos sobre la vejez

La edad no es solo una variable biológica. También es una categoría social y cultural cargada de significados que influyen en cómo percibimos a los demás y a nosotros mismos. Desde edades tempranas, aprendemos a asociar ciertas características a diferentes etapas vitales: juventud como sinónimo de belleza, energía o creatividad; vejez como deterioro, dependencia o pasividad. Estas ideas, compartidas socialmente, constituyen estereotipos que, si bien pueden ser positivos o negativos, siempre implican una generalización inexacta.

Como señalan Burnes et al. (2019) y Chonody (2015), los estereotipos edadistas activan respuestas emocionales que condicionan nuestra conducta: ternura o sobreprotección, pero también miedo, rechazo o condescendencia. Estas actitudes derivan en formas de trato diferenciado, tanto positivas como negativas, que influyen directamente en la participación, autonomía y reconocimiento de las personas mayores.

La categorización social por edad, por tanto, moldea la identidad personal y social, y afecta al modo en que las personas se auto perciben y son percibidas. Como subraya el IMSERSO (2011), a pesar de los avances, en España siguen persistiendo creencias negativas asociadas al envejecimiento, que vinculan la vejez con la enfermedad, el deterioro cognitivo o la improductividad.

1.2.2. Interseccionalidad: cuando el edadismo se cruza con otras desigualdades

Para comprender la complejidad del edadismo en la vida real, es fundamental abordarlo desde un enfoque interseccional. Tal como propuso Kimberlé Crenshaw (2012), la interseccionalidad permite analizar cómo diferentes ejes de discriminación, como género, edad, clase, origen, salud o lugar de residencia, interactúan y se refuerzan mutuamente.

Aplicado al envejecimiento, este enfoque revela que no todas las personas mayores enfrentan el edadismo de la misma manera. Las mujeres mayores, por ejemplo, suelen enfrentarse a una doble discriminación por edad y género. Como indican Craciun y Flick (2016), los estereotipos edadistas se agudizan en contextos de precariedad económica, institucionalización o ruralidad, dificultando aún más el acceso a derechos, recursos y participación en la comunidad.

Este análisis permite identificar cómo el envejecimiento se vive de manera desigual, y cómo las estructuras sociales tienden a invisibilizar las experiencias complejas y diversas de las personas mayores. La interseccionalidad, además de proporcionar herramientas analíticas, se convierte en una base ética y política para diseñar intervenciones más inclusivas y ajustadas a la realidad de quienes más lo necesitan.

2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología educativa activa que integra, de manera intencionada, el proceso de aprendizaje académico con una acción de servicio a la comunidad. Esta combinación permite al estudiantado desarrollar competencias académicas, personales y sociales, mientras genera una contribución tangible a su entorno (Ayuste et al., 2016; Tapia, 2008). Al vincular los contenidos curriculares con necesidades sociales reales, el ApS propicia un aprendizaje significativo y fomenta el compromiso cívico, consolidando así una formación integral.

Según la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2015), esta metodología constituye una vía efectiva para la adquisición de

competencias clave alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y con los principios de responsabilidad social universitaria. El modelo se sustenta en cuatro pilares fundamentales: el aprendizaje contextualizado, el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la acción con impacto social. Además, se enmarca en las directrices del Estatuto del Estudiante Universitario y del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), ambos orientados a promover la formación ética, el compromiso social y la transferencia de conocimiento.

En el presente proyecto, el ApS ha sido adoptado como base metodológica para abordar el edadismo desde una perspectiva educativa, interdisciplinar e intergeneracional. La iniciativa se desarrolló con estudiantes del tercer curso del Grado en Criminología de la Universidad de Salamanca y personas mayores del programa de envejecimiento activo del Ayuntamiento de Santa Marta de Tormes, con el apoyo del Servicio de Asuntos Sociales de la universidad (SAS). A través de esta experiencia compartida, se promovió la interacción horizontal y significativa entre generaciones, facilitando la ruptura de estereotipos, el aprendizaje mutuo y la creación de redes de apoyo.

El diseño del proyecto permitió aplicar de forma transversal los contenidos de varias asignaturas clave del plan de estudios: Victimología, Aspectos Psicosociales, Derecho Procesal Penal, y Políticas Públicas y Servicios Sociales. Esta integración favoreció una comprensión articulada del fenómeno del edadismo, no como una realidad fragmentada, sino como una problemática compleja que requiere un abordaje multidimensional. Así, el alumnado pudo identificar las conexiones entre las dimensiones legales, sociales, psicológicas y estructurales del problema, desarrollando una visión global que resulta esencial para el ejercicio profesional en el ámbito criminológico.

Este enfoque interdisciplinar no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también permite al estudiantado comprender que los contenidos académicos no son compartimentos estancos, sino herramientas interrelacionadas que, en la práctica profesional, deben ser empleadas de forma integrada. En este sentido, el ApS contribuye a formar profesionales capaces de abordar problemas sociales desde una perspectiva holística, con sensibilidad ética, conocimiento técnico y compromiso social.

La implementación del proyecto se estructuró siguiendo las fases clásicas del ApS, integradas en el desarrollo curricular de las asignaturas mencionadas. Esta organización facilitó un aprendizaje significativo y transformador, orientado no solo a la adquisición de saberes, sino también al fortalecimiento de competencias clave y valores prosociales como la empatía, el respeto y la justicia.

3. FINALIDAD Y OBJETIVOS

La ApS se ha desarrollado con el propósito de abordar el edadismo desde un enfoque educativo, experiencial e intergeneracional. Mediante la articulación entre los contenidos académicos y una acción social concreta, el proyecto busca generar un impacto transformador tanto en el estudiantado como en las personas mayores participantes. En este marco, la acción social central consistió en el diseño y desarrollo de una campaña de sensibilización comunitaria contra el edadismo, llevada a cabo de forma colaborativa entre estudiantes universitarios y personas mayores. Esta campaña actuó como espacio de encuentro, reflexión y acción conjunta, favoreciendo el diálogo intergeneracional, la ruptura de estereotipos y la implicación activa en la promoción de una sociedad más justa e inclusiva.

A partir de esta base, se definieron una serie de objetivos generales y específicos que guiaron el desarrollo del proyecto y sirvieron como criterios de evaluación de sus resultados.

3.1. OBJETIVOS GENERALES

- Prevenir actitudes edadistas en los participantes del proyecto de Aprendizaje-Servicio, fomentando una visión crítica y reflexiva sobre los estereotipos vinculados al envejecimiento.
- Visibilizar el fenómeno del edadismo como una problemática social de carácter estructural, impulsando su análisis desde diversas disciplinas.
- Sensibilizar a la comunidad académica y local sobre los efectos del edadismo y la importancia de su erradicación, promoviendo una ciudadanía activa y comprometida.

- Analizar el impacto del aprendizaje experiencial, evaluando cómo el contacto intergeneracional influye en la modificación de actitudes y creencias sobre la edad.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En relación con la prevención del edadismo:

- Identificar estereotipos edadistas presentes tanto en personas jóvenes como mayores participantes en el proyecto.
- Crear espacios de diálogo y reflexión crítica para cuestionar y deconstruir prejuicios asociados a la edad.
- Fomentar conductas inclusivas y respetuosas mediante talleres colaborativos y actividades prácticas intergeneracionales.
- En relación con la visibilización del fenómeno:

3.3. DESARROLLAR ACTIVIDADES FORMATIVAS, COMO SEMINARIOS Y MATERIALES EDUCATIVOS, QUE ABORDEN EL EDADISMO DESDE UNA PERSPECTIVA GLOBAL Y LOCAL.

En relación con la sensibilización social:

- Diseñar y ejecutar una campaña de sensibilización social contra el edadismo, concebida y realizada en conjunto por jóvenes y personas mayores, con el objetivo de generar conciencia e implicar a la sociedad en la lucha contra esta forma de discriminación.
- Promover acciones en defensa de los derechos humanos, impulsadas desde el encuentro intergeneracional como base de transformación y acción comunitaria.

En relación con el aprendizaje experiencial:

- Evaluar el proceso de aprendizaje compartido generado durante el proyecto, valorando sus efectos en el desarrollo de competencias, actitudes y vínculos intergeneracionales.

4. METODOLOGÍA

Metodológicamente el proyecto se diseñó siguiendo las fases clásicas del ApS, adaptadas al contexto universitario y a las características específicas de los colectivos implicados. A continuación, se detallan las etapas que estructuraron su proceso de implementación.

- Fase 1: Preparación y planificación. La fase inicial se centró en la selección del tema, el edadismo como fenómeno social prioritario. Esta elección se fundamentó en su carácter estructural y su escasa visibilización. Durante esta etapa, el equipo docente coordinó los contenidos a abordar en cada asignatura, estableciendo la colaboración interdisciplinar. En la asignatura de Victimología, aspectos psicosociales, se trabajaron los fundamentos teóricos del edadismo, sus manifestaciones emocionales y conductuales, así como sus consecuencias para la salud mental y la autoestima. También se diseñó un cuestionario pretest para medir los conocimientos y estereotipos previos del alumnado sobre el envejecimiento.
- Fase 2: Diagnóstico de necesidades y delimitación de objetivos. A través del contacto con los profesionales del programa de envejecimiento activo del Ayuntamiento de Santa Marta de Tormes y del SAS, y de sesiones de reflexión, se definieron las necesidades reales de las personas mayores, especialmente en cuanto a soledad, estereotipos y exclusión. En la misma asignatura de Victimología, se aplicó un enfoque interseccional, identificando cómo la edad se cruza con otras desigualdades, como el género o el estatus económico. También se trabajaron diferentes enfoques teóricos sobre la discriminación y su vinculación con la victimización, prestando especial atención a los delitos de odio hacia personas mayores (Política criminal). Esta fase permitió delimitar los objetivos del proyecto, diseñar una estructura común para los encuentros intergeneracionales y fijar los principios de la intervención.
- Fase 3: Diseño metodológico y producción de materiales. Durante esta etapa, los estudiantes desarrollaron materiales específicos: entrevistas, cuestionarios, guiones de talleres, dinámicas participativas y recursos visuales. En Derecho Procesal Penal,

se abordó el edadismo institucional desde la perspectiva de los derechos procesales, el acceso a la justicia y los delitos específicos cometidos contra personas mayores. Además, el profesorado de Política Criminal trabajó con el alumnado sobre formas de delincuencia que afectan especialmente a este colectivo, como las estafas. En paralelo, en Política y Servicios Sociales se identificaron los recursos asistenciales disponibles para prevenir y mitigar situaciones de discriminación y victimización.

- Fase 4: Acción y encuentros intergeneracionales Esta fue la fase central del proyecto. En el primer cuatrimestre, el alumnado elaboró infografías que recogían el edadismo en sus distintos niveles y ámbitos, como producto de evaluación en las asignaturas de Victimología y Derecho Procesal. Estas infografías fueron presentadas en el primer encuentro intergeneracional celebrado en las aulas de la Facultad de Derecho, donde las personas mayores las analizaron, discutieron y validaron. Se generó un espacio de crítica constructiva, reelaborándose algunos contenidos y elaborando conjuntamente una nueva infografía sobre el ámbito sanitario, en el que los mayores señalaron sentirse excluidos de las decisiones sobre sus propios tratamientos.

En este mismo cuatrimestre, en la asignatura de Derecho Procesal Penal se organizó una sesión específica sobre colectivos vulnerables y Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la que expertos invitados trataron el edadismo desde diferentes perspectivas.

Durante el segundo cuatrimestre, en las asignaturas de Política Criminal y Política y Servicios Sociales, el alumnado trabajó junto a las personas mayores en la planificación de una campaña de sensibilización abierta a la sociedad de Santa Marta (siguientes contactos intergeneracionales). A lo largo de dos nuevos encuentros en las instalaciones municipales, se diseñaron colaborativamente los contenidos, ponencias y materiales audiovisuales (podcasts, vídeos de TikTok) que mostraban actividades conjuntas entre jóvenes y mayores, con el objetivo de visibilizar la heterogeneidad del colectivo y romper prejuicios edadistas. Estos resultados tangibles fueron la base de la evaluación práctica de la asignatura Políticas Sociales y servicios Sociales.

FIGURA 1. Ejemplo de infografía sobre edadismo



- Fase 5: Evaluación y reflexión- La evaluación fue continua y se aplicó en distintos niveles. Se utilizaron rúbricas específicas por asignatura, cuestionarios posttest (Cuestionario sobre estereotipos negativos hacia la vejez, CENVE), para comprobar el cambio en las actitudes y conocimientos del alumnado, y formularios de autoevaluación y coevaluación. Las personas mayores también evaluaron la experiencia. En Victimología y Política Social, las prácticas consistieron íntegramente en el ApS, incluyendo la entrega de informes, carteles y vídeos elaborados colaborativamente. En Derecho Procesal Penal, se valoraron los contenidos vinculados al ApS dentro de los seminarios aplicados. Esta fase incluyó una reflexión escrita donde el alumnado plasmó su aprendizaje académico y emocional. La campaña final fue objeto de evaluación en Políticas Públicas y Servicio Sociales,
- Fase 6: Reconocimiento y visibilización. El cierre del proyecto incluyó una jornada pública intergeneracional celebrada en mayo de 2025, en la que se presentaron las campañas de sensibilización desarrolladas (videos, podcasts, infografías) a la ciudadanía de Santa Marta. Además, se organizó una exposición en la sala municipal con los productos realizados por los grupos mixtos, la cual tendrá un carácter itinerante por distintas localidades de Salamanca. El evento fue parte de un plan de comunicación integral diseñado por el alumnado para divulgar el trabajo realizado durante el curso. Este acto de reconocimiento cumplió una doble función: dar valor a los aprendizajes logrados y visibilizar el problema del edadismo desde la voz de quienes lo viven y de quienes lo estudian. Estas acciones fueron pensadas como espacios de reconocimiento mutuo, donde se puso en valor la contribución de ambos colectivos y se promovió una imagen positiva y realista de la vejez.
- Fase 7- Consolidación, continuidad y transferencia. El cierre del proyecto no supuso un punto final, sino el inicio de un compromiso institucional y académico con la sostenibilidad y la transferencia del aprendizaje-servicio. Una vez finalizadas

las actividades formativas e intergeneracionales, se recogieron todas las evidencias de trabajo en un informe final global del proyecto. Este documento no solo sistematizó los productos y aprendizajes alcanzados, sino que permitió valorar el impacto del proyecto desde una perspectiva educativa y social (Tapia, 2008; Ayuste et al., 2016).

El alumnado realizó una autoevaluación individual, así como una valoración grupal, mediante instrumentos específicos que medían el nivel de competencias adquiridas, la transformación de actitudes hacia la vejez y la percepción del trabajo intergeneracional. Estos resultados pusieron de manifiesto el alto impacto formativo del proyecto: más allá de la adquisición de contenidos curriculares, se generó un compromiso ético con la equidad intergeneracional, una mayor conciencia crítica y una actitud activa frente a la discriminación por edad (CRUE, 2018).

Desde el punto de vista institucional, el proyecto ha sentado las bases para su replicabilidad. En coordinación con el profesorado implicado y los responsables académicos, se ha planificado la inclusión estructural de esta metodología en los planes docentes de las asignaturas participantes, garantizando así su continuidad en futuras ediciones (CRUE, 2018; Real Decreto 96/2014).

Además, como estrategia de transferencia y difusión, se puso en marcha un plan de comunicación que permitió visibilizar el trabajo en distintos foros académicos, sociales y territoriales. Los materiales de sensibilización generados por el alumnado fueron compartidos con entidades colaboradoras y con la ciudadanía, y la exposición final que reúne las infografías elaboradas durante el curso tiene carácter itinerante y se exhibirá en diferentes municipios de la provincia de Salamanca durante el siguiente curso académico.

Esta dimensión de continuidad no solo refuerza el impacto social del proyecto, sino que convierte a la Universidad de Salamanca en un agente activo en la lucha contra el edadismo, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) y las recomendaciones de la OMS en el marco de la Década del Envejecimiento Saludable 2021-2030 (OMS, 2021).

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la implementación del proyecto evidencian un impacto significativo tanto en el estudiantado como en las personas mayores participantes. A través de las actividades intergeneracionales, se logró no solo una mayor comprensión del fenómeno del edadismo, sino también una transformación concreta en las actitudes, percepciones y vínculos de los implicados. Este impacto se observó en la dimensión cognitiva, emocional y relacional del aprendizaje, lo que reafirma el valor del Aprendizaje-Servicio como metodología para la formación universitaria con compromiso social.

Uno de los aspectos más relevantes fue la resignificación de la vejez como etapa vital con potencial, conocimiento y valor. Esta transformación se hizo especialmente evidente en los **testimonios compartidos**, los cuales reflejan el efecto formativo y emocional del proyecto. Las voces de los participantes muestran cómo el encuentro intergeneracional permitió derribar estereotipos y fomentar el respeto mutuo:

“Participar en este proyecto me ha hecho ver que mi experiencia puede servir a los jóvenes, que lo que soy y represento tiene valor”

(persona mayor 1).

“Gracias a ellos, me he animado a usar la tecnología. Cuando alguien se toma el tiempo de ponerse en tu lugar, aprender es mucho más fácil”

(persona mayor 2).

“Me ha sorprendido su energía y cómo reflexionan con profundidad sobre temas complejos”

(alumno 1)

“He aprendido muchísimo de ellos. No solo sobre sus vivencias, también sobre cómo enfrentarse a las dificultades con paciencia y sentido del humor”

(alumno 2)

Estos relatos, obtenidos mediante una metodología cualitativa de recogida de testimonios, fueron integrados en la fase final del proyecto como parte del proceso reflexivo. Los testimonios se recopilaron mediante formularios anónimos y grabaciones voluntarias durante los

encuentros, respetando los principios éticos de consentimiento informado y confidencialidad. Su análisis, desde una perspectiva fenomenológica, permitió identificar patrones significativos en las experiencias vividas, que complementaron los resultados obtenidos mediante instrumentos cuantitativos (cuestionarios pre y post intervención).

Además de su valor evaluativo, los testimonios fueron utilizados como recursos pedagógicos y de sensibilización. Se incorporaron en diversos materiales de difusión como **podcasts intergeneracionales, y vídeos breves para redes sociales** (formato TikTok), todos ellos orientados a visibilizar el edadismo y promover el diálogo entre generaciones. Estos productos comunicativos no solo consolidaron los aprendizajes del alumnado, sino que ampliaron el impacto del proyecto al llegar a otros públicos dentro y fuera del ámbito universitario.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el proyecto cumplió con los objetivos propuestos: sensibilizar sobre el edadismo, promover conductas inclusivas, facilitar el aprendizaje compartido y fomentar una ciudadanía activa. Más allá del cumplimiento técnico de los objetivos, se logró generar una experiencia transformadora que refuerza la necesidad de incorporar metodologías participativas y socialmente comprometidas en la formación universitaria.

6. CONCLUSIONES Y/O VALORACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE

Desde el equipo docente implicado en este proyecto, valoramos profundamente el recorrido vivido junto al alumnado y las personas mayores. El diseño e implementación de esta experiencia de Aprendizaje-Servicio intergeneracional ha supuesto no solo una innovación metodológica, sino una auténtica transformación en nuestras propias formas de enseñar y aprender.

Hemos sido testigos del poder pedagógico del reconocimiento mutuo: cuando se ofrece tiempo, escucha y respeto, se generan vínculos educativos que trascienden las aulas. La experiencia compartida nos ha permitido ver cómo los jóvenes abandonaban ciertos estereotipos edadistas y descubrían el valor del conocimiento vivido. Al mismo tiempo, muchas personas mayores nos expresaron que este contacto les había

ayudado a mirar a la juventud con otros ojos, reconociendo su compromiso, capacidad de escucha y voluntad de cambio.

Consideramos especialmente relevante haber trabajado el edadismo desde una perspectiva interdisciplinar y crítica, conectando el análisis académico con las realidades cotidianas y los marcos normativos que perpetúan o combaten la discriminación. Esto nos ha permitido enriquecer los contenidos curriculares, desarrollar competencias éticas en el alumnado y abrir nuevos caminos para una docencia comprometida con la justicia social.

El contacto intergeneracional ha sido más que una herramienta: ha sido el corazón del proyecto. Como docentes, salimos también transformados. Constatamos que la universidad puede y debe ser un espacio donde se construyan relaciones humanas significativas, que contribuyan a una sociedad más inclusiva, diversa y libre de prejuicios por razón de edad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto ha sido posible gracias al trabajo comprometido de un equipo multidisciplinar, integrado por miembros del Centro de Investigación en Derechos Humanos y Políticas Públicas de la Universidad de Salamanca (CIDH Diversitas), y al respaldo decidido de instituciones clave. Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al Ayuntamiento de Santa Marta de Tormes y al Servicio de Asuntos Sociales (SAS) de la Universidad de Salamanca, cuyo apoyo, a través del programa de Aprendizaje y Servicio, ha sido fundamental para la ejecución y sostenibilidad de esta iniciativa.

Pero, por encima de todo, este proyecto ha sido posible gracias a la confianza, el entusiasmo y la entrega generosa de quienes realmente le dieron vida: las personas mayores y el alumnado participante. Su implicación, su fe en el valor del encuentro intergeneracional y su compromiso con el cambio han sido la verdadera fuerza transformadora de esta experiencia. A todos ellos, gracias por creer en lo que hacíamos y por recordarnos que aprender también es compartir, escuchar y construir juntos un futuro más justo y humano.

8. REFERENCIAS

- Altman, M. (2020). *Aging and justice: Social and moral issues*. Oxford University Press
- Ayala, R. (2024). La calidad de vida en la vejez: Salud mental y prejuicios sociales. *Psicología y Bienestar*, 29(1), 15–29.
<https://doi.org/10.1234/pyb.2024.004>
- Ayuste González, A., Escofet Roig, A., Obiols Suari, N. y Masgrau Juanola, M. (2016). Aprendizaje-servicio y co-diseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68 núm. 2, pp. 169-183. doi: 10.13042/Bordon.2016.68211
- Balandina, Y., Martínez, C., & Gómez, R. (2022). Efectos psicológicos del aislamiento en personas mayores: Estudio sobre los estereotipos de edad. *Psicología Comunitaria*, 20(4), 78–92.
<https://doi.org/10.1234/pc.2022.008>
- Balsis, S., & Carpenter, B. D. (2006). Evaluating the stigma of aging: Elderspeak's effects on older adults. *The Gerontologist*, 46(6), 890–899.
<https://doi.org/10.1093/geront/46.6.890>
- Burnes, D., Sheppard, C., Henderson Jr, C. R., Wassel, M., Cope, R., Barber, C., & Pillemer, K. (2019). Interventions to reduce ageism against older adults: A systematic review and meta-analysis. *American journal of public health*, 109(8), e1-e9.
- Butler, R. N. (1969). Ageism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9(4_Part_1), 243-246. doi: 10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Chonody, J. M. (2015). Addressing ageism in students: A systematic review of the pedagogical intervention literature. Chonody, J. M. (2015). Addressing ageism in students: A systematic re-view of the pedagogical intervention literature.
- Crenshaw, K. (2012). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. España. Editorial Bellaterra.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas - CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*, Madrid: CRUE Universidades Españolas. Disponible en: [www.crue.org/Documentos compartidos/Recomendaciones y criterios técnicos/2. APROBADA INSTITUCIONALIZACION ApS.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20t%C3%A9cnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf)

- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446200919>
- España. (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, 1–91. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Fernández-Ballesteros, R. y Huici Casal, C. (2022). El edadismo. Una amenaza frente a las personas mayores *Tiempo de paz*, N°. 145, 2022, págs. 26-39 ISSN 0212-8926
- Gibert, P. G., Pérez, V. A., Anadon, M. N., Castella, A. R., Ordeig, A. M., Gomez, J. F., y Guevara, M. (2007). Adecuación al ME-CES. *Am J Gastroenterol*, 102(7), 1510-7.
- Guzmán, A. (2023). Edadismo: Discriminación por edad. * *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, 7(6), 1-10. <https://doi.org/10.37811/cl.rcm.v7i6.8892>
- Heikkinen, S., Kuusinen, J., & Ruoppila, I. (2008). Ageism and institutional practices: A case study of social norms. *Journal of Aging Studies*, 22(1), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2007.11.002>
- Levy, B. R. (2003). Mind matters: Cognitive and physical effects of aging self-stereotypes. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(4), P203–P211. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.4.p203>
- Lloyd-Sherlock, PG, Ebrahim, S., McKee, M. y Prince, MJ (2016). Edadismo institucional en políticas de salud global. *BMJ*, 354.
- Losada-Baltar, A., Jiménez-Gonzalo, L., Gallego-Alberto, L., Pedro-so-Chaparro, M. S., Fernandes-Pires, J., & Márquez-González, M. (2011). Malestar psicológico y soledad en adul-tos mayores: El papel de las autopercepciones de envejecimiento. *Aging & Mental Health*, 25(3), 317–326. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1711863>
- Martínez, R., Brotons Rodes, P., y Sitges, E. (2020). Estrategias para combatir el envejecimiento: ¿formación específica sobre envejecimiento o contacto intergeneracional? *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 6–16. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.368>
- Martinez-Vivot y Pilar Folguez-Bertomeu, (2015), Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad, *Profesorado, revista de curriculum y valoración del profesorado*, Vol, 19, N° 1, <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART7.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Informe mundial sobre el edadismo. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240016866>

- Organización Mundial de la Salud. (2015). Informe Mundial sobre el envejecimiento y la salud. Washington: Autor.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf
- Portal Mayores. (2012). Los mitos y estereotipos asociados a la ve-jez. *Revista 60 y Mas*, 314, 46-51. Recuperado de
<http://www.revista60ymas.es/InterPresent2/groups/revistas/documents/binario/s314informe.pdf>
- Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/14/96>
- Sánchez Palacios, C., Trianes Torres, M., & Blanca Mena, M. J. (2009). Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables sociodemográficas en personas mayores de 65 años. *Rev. esp. geriatr. gerontol. (Ed. impr.)*, 124-129.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidad-des*, 27-56.
- UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), *Declaration of Principles on Tolerance*, 16 November 1995.
- Yurrebaso, A.; Sobre el edadismo o la edad de los prejuicios (2025). En Acceso igualitario a la justicia y colectivos vulnerables, Carrizo Gonzalez-Castell (Dir). Ediciones Dickinson
- Zarebski, G. (2021). La Organización Mundial de la Salud (OMS): Del envejecimiento saludable a la vejez como enfermedad. Desafíos para la Gerontología. *Revista IGERMED*, 1(2).
- Zorzo, M. (2024). Estrategias metodológicas para trabajar el amagoismo desde la educación real. **International Journal of De-velopmetal and Educational Psychology**, 12(2). 123-134.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n2.v1.2575>

VOCACIÓN POR EL MARKETING DEPORTIVO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN COMERCIALIZACIÓN E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS

RAFAEL CANO TENORIO
Universidad de Cádiz

DIEGO GÓMEZ-CARMONA
Universidad de Cádiz

PEDRO PABLO MARÍN DUEÑAS
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El mundo del deporte, gracias a los valores que permite proyectar en la sociedad, es de gran interés para las personas actualmente. En este estudio se ha tratado de realizar un análisis de la vocación que los estudiantes universitarios del área en Comercialización e Investigación de Mercados tienen hacia el Marketing Deportivo.

También se ha realizado una comparación de la vocación que puedan tener para desarrollar sus carreras en otros sectores económicos importantes para el Marketing, algunos ya tradicionales entre los alumnos del área estudiada.

1.1. LA IMPORTANCIA DEL MARKETING DEPORTIVO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO Y ACADÉMICO

Si algo importante tiene el deporte es que es un fenómeno cultural y social, más allá del espectáculo como parte de la industria. El Marketing Deportivo ayuda a conectar a los productos y servicios con los consumidores, a través del deporte. Según Lalaleo Analuisa (2023: 27), el Marketing Deportivo permite desarrollar algunas actividades importantes,

como son la comercialización de productos y de servicios a quienes son consumidores de los deportes, pero también permite promocionar productos, servicios y marcas, utilizando al deporte como vehículo de conexión. Como indican Batista-Palacio et al. (2024: 124), el Marketing Deportivo puede tener cierto carácter social, pues permite realizar estrategias que ayuden a cumplir con una finalidad social, que permita mejorar la sociedad que rodea a las marcas que lo utilizan como vehículo.

Los autores Chirilă y Chirilă (2016) definen al Marketing Deportivo como una subdivisión del marketing que se centra tanto en la promoción de eventos y equipos deportivos, como en la promoción de otros productos y servicios a través de eventos deportivos y equipos deportivos enfocados a los seguidores y clientes. Es importante tener en cuenta, que los productos del Marketing Deportivo, al igual que el resto de productos de cualquier otro sector, pueden ser de muchos tipos: un artículo físico, un servicio, un establecimiento comercial, una persona, un lugar, una organización, una idea, etc.

Sería importante distinguir las subdivisiones que se pueden establecer dentro del Marketing Deportivo, como hacen los autores Beech y Chadwick (2007: 592), que recalcan que las estrategias dentro de esta disciplina seguirían las tradicionales variables del marketing mix: producto, precio, distribución y comunicación. Estos autores, además, proponen otras 4 p's adicionales, que serían las siguientes:

- Planificación.
- Embalaje.
- Posicionamiento.
- Percepción.

La planificación, al igual que en el resto de sectores y tipos de marketing, implica una estrategia, con un curso de acción a largo plazo, que tiene como propósito aportar valor al cliente (experiencia única) y a su vez alcanzar los objetivos organizacionales. El embalaje es todo aquello necesario en el proceso de acondicionar los productos para protegerlos, y agruparlos de manera temporal pensando en su manipulación,

transporte y almacenamiento. El posicionamiento es el lugar que ocupa un producto o marca en la mente de los consumidores en relación a otros productos o marcas competidoras y en función a una serie de atributos relacionados con el producto. La percepción se define como el proceso mediante el cual un individuo selecciona, organiza e interpreta los estímulos para formarse una imagen significativa y coherente del mundo. A estas cuatro nuevas variables se les podría denominar “mezcla de Marketing Deportivo”.

Las necesidades de las personas pueden ser de muchos tipos diferentes. En este contexto, Kolyperas et al. (2019: 14) señalan que las personas que consumen deporte esperan que los productos y servicios deportivos satisfagan un conjunto de necesidades, tanto momentáneas como a lo largo del tiempo. Esta expectativa se refiere al significado del valor, la estructura y la distribución de los productos y servicios. Así, López-Carril et al. (2019: 285) señala que la gestión del deporte también es capaz de generar estudios específicos, fruto de las necesidades prácticas de la industria del deporte, generando así oportunidades tanto en el mundo académico como en el profesional. Sería interesante conocer al máximo las tendencias en cuanto a las necesidades que se generan en los últimos tiempos en el mundo del deporte.

1.2. EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA DE PROYECCIÓN DE VALORES

El deporte puede aportar valores adicionales a la educación de las personas de todo el mundo. Así lo señala Calzada Arijá (2004: 45), que indica que los centros de educación no son los únicos lugares en los que los jóvenes reciben educación, sino que puede darse en otros ámbitos, y uno de ellos podría ser la familia o incluso el deporte.

El deporte se ha convertido en una industria cultural, que va mucho más allá del terreno económico. De Oliveira y Moya López (2023: 125) indican que el deporte no sólo aporta un valor social, simbólico, de representación, sino que incluye una estrecha vinculación con las industrias culturales. Zhang et al. (2018: 122) señalan que los temas de la industria del deporte en las economías desarrolladas y los mecanismos para su avance, han sido principalmente la norma de las investigaciones académicas, El deporte interesa a personas con diferentes niveles

socioeconómicos, pues tiene la capacidad de adaptarse a las necesidades de personas de toda clase, como indica Niven (2020: 12), que señala que en el caso de las personas de distintas clases sociales, que participan en distintas formas de activismo para promover distintas causas.

Si se conoce mejor las necesidades que puedan tener las personas respecto a sus intereses por el deporte, se puede conocer mejor a la sociedad en general. El prestigioso autor Rowe (2017: 12) recalca que el estudio del deporte puede arrojar luz sobre temas importantes a nivel político.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de este estudio, que permite conocer mejor al alumnado universitario, son los siguientes que se exponen a continuación:

2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Conocer las diferentes opciones en la vocación de los estudiantes universitarios del Grado en Marketing e Investigación de Mercados.
- Valorar la importancia del Marketing Deportivo como opción preferente y de futuro para los estudiantes universitarios del Grado en Marketing e Investigación de Mercados.
- Comparar las diferentes vocaciones de los estudiantes universitarios del Grado en Marketing e Investigación de Mercados.

3. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación se ha basado en la utilización del método científico, gracias a las técnicas de investigación que se detallan en los siguientes apartados del manuscrito.

3.1. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La metodología se ha basado en la utilización de las técnicas de la observación directa y el análisis de contenido.

3.1.1. La Observación Directa para la utilización de datos objetivos en una investigación científica.

Según Behar Rivero (2008: 69), para la utilización de la observación directa como técnica de análisis, se deben seguir cuatro pasos principales en un sistema de observación: el primero sería la definición con precisión del universo de aspectos, eventos o conductas a observar, el segundo sería la extracción de la muestra representativa de los aspectos a estudiar, el tercero el establecimiento la definición de las unidades de observación, y por último el establecimiento y la definición de las categorías y subcategorías de observación.

3.1.2. Análisis de contenido y la categorización de contenidos para la obtención de datos

La otra técnica que se ha utilizado en esta investigación sería el análisis de contenido. Como señala Abela (2002: 2), esta técnica de investigación ayuda la interpretación de textos.

Para la realización del análisis de contenido, es indispensable la previa categorización de contenidos, que se presenta de la siguiente forma:

- Categoría de contenido 1 - Marketing Audiovisual: se incluyen las empresas y marcas que desarrollan plataformas de *streaming* y de entretenimiento.
- Categoría de contenido 2 - Marketing Agroalimentario: en esta categoría de contenido se incluyen todas las empresas y marcas que desarrollan productos de alimentación o bebidas.
- Categoría de contenido 3 - Marketing de Automoción: se incluyen todas las empresas y marcas que comercializan vehículos.
- Categoría de contenido 4 - Marketing de Bodegas: esta categoría de contenido es importante por la zona en la que se ha realizado la investigación, pues el sector bodeguero en el Marco del Vino de Jerez es un pilar importante en la economía local la zona.
- Categoría de contenido 5 - Marketing de cosmética: se incluyen empresas y marcas que comercializan productos de cuidado o belleza para el cuerpo de las personas que los consumen.

- Categoría de contenido 6 - Marketing de moda: se incluyen en esta categoría de contenido todas las empresas que comercializan prendas de vestir o calzado.
- Categoría de contenido 7 - Marketing de videojuegos: se incluyen todas las empresas y marcas que desarrollan *software* y *hardware* que permita jugar a sistemas de videojuegos. También se incluyen marcas relacionadas con los *e-sports*.
- Categoría de contenido 8 - Marketing Deportivo: se incluyen empresas y marcas cuyo propósito principal es la comercialización de productos y de servicios a quienes son consumidores de los deportes, pero también permite promocionar productos, servicios y marcas, utilizando al deporte como vehículo de conexión.
- Categoría de contenido 9 - Marketing Editorial: se incluyen marcas y empresas que comercializan productos de lectura, ya sea en formato físico o en formato electrónico.
- Categoría de contenido 10 - Marketing Musical: se incluyen empresas y marcas que desarrollan productos artísticos relacionados con los distintos géneros de la música.
- Categoría de contenido 11 - Marketing Tecnológico: se incluyen empresas y marcas que desarrollan productos del sector tecnológico.
- Categoría de contenido 12 - Marketing Turístico: en esta categoría de contenido se incluyen empresas del sector turístico.
- Categoría de contenido 13 - Otras: en esta categoría se incluyen todas las empresas que no tienen cabida en el resto de categorías de contenido.

3.2. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la obtención de los datos, se han recopilado datos de trabajos realizados por 170 alumnos, matriculados en la asignatura Comportamiento del Consumidor, del segundo curso del Grado en Marketing e Investigación de Mercados, titulación perteneciente a la Facultad de

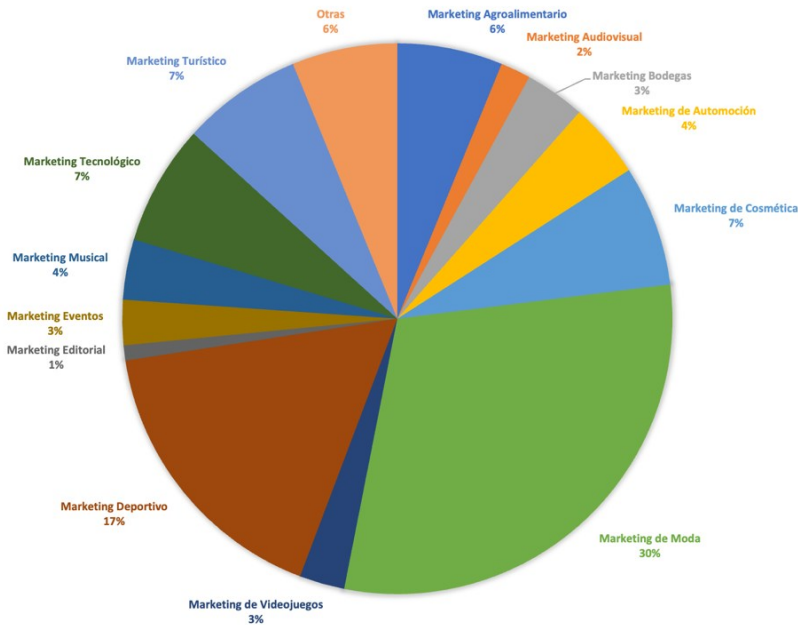
Ciencias Sociales y de la Comunicación de Jerez de la Frontera, en el Campus Universitario de la misma ciudad de la Universidad de Cádiz.

Los datos se han recopilado durante el curso 2024/25, desde el mes de septiembre de 2024, al mes de enero de 2025. En los trabajos que se les ha pedido, se les requería desarrollar contenidos por los que tuvieran vocación, para de esa forma, a través de un análisis de contenido exhaustivo, recopilar los datos, que servirán para clasificar las principales vocaciones que estos alumnos puedan tener por los diferentes sectores en los que puedan desarrollar sus carreras profesionales en su futuro próximo.

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos en la investigación muestran al Marketing Deportivo como una de las principales opciones para el desarrollo de los perfiles profesionales de los alumnos.

GRÁFICO 1. *La vocación de los alumnos universitarios en el área de Comercialización e Investigación de Mercados*



Fuente: elaboración propia

Los alumnos muestran interés en el emprendimiento, incluso proponiendo la creación de empresas propias, que se especialicen en desarrollar actividades relacionadas con el Marketing Deportivo.

Como se puede observar en el gráfico, la categoría de contenido 8, correspondiente al Marketing Deportivo, en la que se incluyen empresas y marcas cuyo propósito principal es la comercialización de productos y de servicios a quienes son consumidores de los deportes, pero también permite promocionar productos, servicios y marcas, utilizando al deporte como vehículo de conexión, interesa como principal vocación al 17 % de alumnos que se han analizado en este estudio.

En un lugar destacado hay que presentar a la categoría de contenido 6, correspondiente a la vocación por el Marketing de Moda, y en la que se incluyen todas las empresas que comercializan prendas de vestir o calzado, el 30% de los alumnos han mostrado vocación. Se trata del sector por el que tienen mayor vocación, de todos los que se han analizado.

Otra de las categorías de contenido que más interesa sería la 12, correspondiente al Marketing Turístico, y en la que se incluyen empresas del sector turístico, con un 7% de la vocación del total de los alumnos estudiados. Con los mismos resultados se presenta la categoría de contenido 11, correspondiente al Marketing Tecnológico, en la que se incluyen empresas y marcas que desarrollan productos del sector tecnológico. Asimismo, la categoría de contenido 5, correspondiente al Marketing de cosmética, en la que se incluyen empresas y marcas que comercializan productos de cuidado o belleza para el cuerpo de las personas que los consumen, también presenta el mismo porcentaje de resultados (7% del total de los alumnos estudiados).

Otra de las categorías de contenido tradicionales es la 2, correspondiente al Marketing Agroalimentario, y en la que se incluyen todas las empresas y marcas que desarrollan productos de alimentación o bebidas, con un 6% de la vocación del total del alumnado.

La categoría de contenido 10, correspondiente al Marketing Musical, en la que se incluyen empresas y marcas que desarrollan productos artísticos relacionados con los distintos géneros de la música, cada vez interesa más

al alumnado del área de Comercialización e Investigación de Mercados, con un 4% del total de los alumnados estudiados. La categoría de contenido 3, correspondiente al Marketing de Automoción, en la que se incluyen todas las empresas y marcas que comercializan vehículos, que es tradicional, también cuenta con el 4% de la vocación de los alumnos.

Por su parte, la categoría de contenido 7, correspondiente al Marketing de Videojuegos, en el que se incluyen todas las empresas y marcas que desarrollan *software* y *hardware* que permiten jugar a sistemas de videojuegos y en la que también se incluyen marcas relacionadas con los *e-sports*, ha tenido unos resultados de un 3% de la vocación del alumnado estudiado.

El resto de categorías de contenido consideradas en este estudio, tienen resultados discretos, como sería la categoría de contenido 1, correspondiente al Marketing Audiovisual, en la que se incluyen las empresas y marcas que desarrollan plataformas de *streaming* y de entretenimiento, con un 2% de los resultados totales de la investigación. La categoría de contenido 4, correspondiente al Marketing de Bodegas, y en la que se incluyen empresas de sector bodeguero del Marco del Vino de Jerez, ha tenido un 3% de los resultados totales.

Por último, la categoría de contenido 9, correspondiente al Marketing Editorial, en la que se incluyen marcas y empresas que comercializan productos de lectura, ya sea en formato físico o en formato electrónico, tiene un 1% de los resultados totales, mientras que la categoría de contenido 13, que serían todas las vocaciones sin cabida en ninguna categoría de contenido considerada, tendría un 6% de los resultados totales.

Respecto a la especialización en determinados deportes, los alumnos han mostrado especial interés en deportes como el fútbol, el tenis, el motociclismo, el pádel, el ballet o la gimnasia rítmica. De acuerdo con Fernández Souto et al. (2019: 14), existen diferencias notables entre el interés por los diferentes deportes.

Estos datos obtenidos pueden ser de gran interés para la puesta en marcha de iniciativas enfocadas en Marketing Deportivo para el alumnado universitario.

4.1. TIPOS DE MARKETING DEPORTIVO Y MARCAS QUE INTERESAN A LOS ALUMNOS

4.1.1. Marketing Deportivo en productos y servicios deportivos

Este tipo de Marketing Deportivo, consiste en la venta de productos a través del deporte. Se asocian los valores del deporte a los productos o servicios para conseguir atraer al público objetivo y aumentar el *engagement*. Se puede recurrir al uso de famosos o deportistas de élite en las marcas para mejorar la fidelidad (los fans de los deportistas muestran lealtad. El alumnado que ha participado en este estudio ha mostrado gran interés por desarrollar sus carreras profesionales en empresas internacionales y marcas que ofrecen productos textiles y calzados del sector deportivo, especialmente marcas como la norteamericana Nike o la alemana Adidas.

Para una parte del alumnado, sería un sueño trabajar en la empresa Nike, ayudando a desarrollar nuevos productos. A una parte de los alumnos, en una cantidad algo llamativa, les gustaría trabajar en el diseño de las prendas textiles de la empresa americana. Otra de las marcas que destacan en el estudio, sería Adidas, por las que cierto sector del alumnado también siente predilección.

La esponsorización técnica es otra de las parcelas que interesa al alumnado estudiado, en la que una compañía ayuda económicamente a un deportista o una entidad deportiva a cambio de que la marca esté presente o el atleta luzca su logotipo en sus apariciones públicas y, de esa manera, obtener un beneficio para su entidad

Los datos recogidos también arrojan datos interesantes en cuanto al interés por empresas del sector audiovisual, como serían DAZN o Movistar+. También muestran interés por aportar ideas para el desarrollo de nuevos contenidos, en plataformas de *streaming* como Netflix. Las plataformas OTT han visto y aprovechado la oportunidad de adquirir los derechos de emisión de grandes eventos deportivos, que como veremos en los siguientes subapartados, también interesan considerablemente al alumnado universitario del área.

4.1.2. Marketing Deportivo en clubes y organizaciones

Por otra parte, los alumnos han mostrado un interés importante en desarrollar sus carreras profesionales en clubes y organizaciones deportivas, destacando especialmente el deporte del fútbol.

Destaca la vocación por desarrollar sus trabajos en clubes cercanos de la misma comunidad autónoma, como serían el caso del Real Betis Balompié o el Sevilla Fútbol Club. También se muestra interés por desarrollar las carreras en organismos como la Real Federación Española de Fútbol (RFEF) o la Real Federación Andaluza de Fútbol (RFAF).

A los alumnos les gustaría desarrollar el branding de estas organizaciones, con procesos que consisten en transmitir a productos y servicios el poder de las marcas, esencialmente mediante la creación de factores que los distinguan de otros productos y servicios.

En los clubes y organizaciones los alumnos proponen mejoras en el desarrollo de las redes sociales, entre otras áreas. Los gerentes de Marketing necesitan conocer muy bien cómo funcionan las redes sociales antes de integrarlas en sus estrategias de Marketing para complementar los medios de comunicación tradicionales que ya utilizan, y los alumnos actualmente se desenvuelven perfectamente en este contexto.

Es llamativo, que también se ha destacado el interés en deportes minoritarios, como serían el ballet o la gimnasia rítmica.

4.1.3. Marketing Deportivo en Eventos

Los alumnos muestran interés por el Marketing Deportivo en los eventos, en los que el principal objetivo es comunicar y promocionar el evento deportivo, así como visibilizar a los patrocinadores y marcas que han invertido dinero en dicho evento. Influyen aspectos como el marketing publicitario, patrocinadores o los sponsors.

Los alumnos muestran gran interés por desarrollar sus competencias en competiciones como LaLiga o MotoGP. También muestran interés por eventos concretos, como sería el Gran Premio de Motociclismo de España, que se desarrolla en la misma ciudad de Jerez de la Frontera. Otros alumnos han mostrado interés por el desarrollo del Campeonato

Mundial de Motociclismo en categoría femenina, que ha aparecido en los últimos años como una opción alternativa al campeonato mundial en categoría masculina. Una competición destaca por encima de otras, como sería el caso de la Copa Mundial de la FIFA que se celebrará en el año 2030 en España, Portugal y Marruecos.

Hay eventos muy conocidos que también interesan, como serían el caso en el mundo del tenis de Roland Garros o los Juegos Olímpicos (aunque los siguientes se celebrarán en diferentes continentes al europeo).

4.1.4. Marketing Deportivo en marcas personales de los atletas

Los alumnos también han mostrado interés por las marcas personales en el ámbito del Marketing Deportivo, aunque no ha sido el área más destacada, en comparación con los resultados obtenidos en el resto.

4.1.5. Marketing Deportivo en servicios de todo tipo

Se muestra interés por empresas tanto públicas como privadas, que dedican tiempo a promocionar hábitos o valores asociados al deporte. El deporte se considera un pilar fundamental en nuestra sociedad y también una oportunidad para crecer en el negocio. El interés por las marcas que utilizan al deporte como vehículo de conexión con los públicos también aumenta para el alumnado universitario.

En este sentido, aunque los alumnos son del Grado en Marketing e Investigación de Mercados y no de Publicidad y Relaciones Públicas, muestran interés por algunas campañas de publicidad que se han realizado en los últimos tiempos por grandes empresas nacionales e internacionales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Marketing Deportivo es tendencia como vocación en los alumnos universitarios que estudian en el área de Comercialización e Investigación de Mercados. No obstante, el sector por el que tienen mayor vocación ha sido por el de Marketing de Moda, con casi un tercio de interés de todo el alumnado analizado en este estudio.

Los alumnos han destacado a empresas como Nike, Adidas, el Real Betis Balompié o el Sevilla Fútbol Club, así como organizaciones como serían la Real Federación Española de Fútbol (RFEF) o la Real Federación Andaluza de Fútbol (RFAF). También ha destacado el interés por grandes eventos deportivos, especialmente por la Copa Mundial de la FIFA 2030, que se celebrará en España, Portugal y Marruecos. Asimismo, los alumnos universitarios que se han estudiado han mostrado gran vocación por el Marketing Deportivo en los entornos digitales, de acuerdo con Llopis Goig (2016: 87), es importante tener en cuenta el proceso de digitalización del deporte.

Los resultados pueden ser de gran interés para la puesta en marcha de iniciativas enfocadas en Marketing Deportivo para el alumnado universitario. Como futura línea de actuación, se debería tener en cuenta la necesidad de formación en Marketing Deportivo que requieren los alumnos, para especializarse en sectores en los que tienen vocación e interés por desarrollar sus carreras profesionales. Sería interesante la puesta en marcha de iniciativas relacionadas con el Marketing Deportivo en el ámbito universitario y académico.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Desde estas líneas nos gustaría mostrar nuestro agradecimiento por la colaboración a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz, así como al Departamento de Marketing y Comunicación de la Universidad de Cádiz y al Grupo de Investigación SEJ 482 “Innovación Social en Marketing”.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada, Granada.
- Batista-Palacio, N., Chanis-Jaramillo, R., & Núñez, M. (2024). Marketing social y marketing deportivo como estrategias de resocialización. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 8(1), 108-127.
- Beech, J. G., & Chadwick, S. (2007). *The marketing of sport*. Pearson Education.

- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Shalom.
- Calzada Arija, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de educación*, 45-60
- Chirilă, D. & Chirilă, M. (2016). The necessity of Marketing in individual sports overvier. *Lucrări Științifice Management Agricol*, 18 (2): 51.
- De Oliveira, J. S., & Moya López, D. (2023). El fútbol como industria cultural en proceso de concentración. El caso de Fenway Sports Group. *Revista Eptic: Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura*, 25 (1), 113-128.
- Fernández Souto, A. B., Puentes Rivera, I., & Vázquez Gestal, M. (2019). Gestión de la comunicación en las competiciones deportivas regulares: Fútbol sala, voleibol, baloncesto y balonmano en España (Management of communication in the main sports leagues: Indoor soccer, volleyball, basketball, and handball in Spain). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 9-16.
- Kolyperas, D., Maglaras, G., & Sparks, L. (2019). Sport fans' roles in value co-creation. *European Sport Management Quarterly*, 19(2), 201-220.
- Lalaleo Analuisa, F. R. (2023). La importancia del marketing deportivo en el desarrollo de las instituciones deportivas de la ciudad de Ambato. *Journal of Science and Research*, 8(1), 20–36.
- Llopis Goig, R. (2016). Deporte, medios de comunicación y sociedad. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2016, vol. 12, num. 44, p. 86-89.
- López-Carril, S., Año, V., & Villamón, M. (2019). El campo académico de la Gestión del Deporte: pasado, presente y futuro. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(42). 277-287
- Niven, D. (2020). Stifling workplace activism: The consequences of anthem protests for NFL Players. *Social Science Quarterly*, 101(2), 641-655.
- Rowe, D. (2017). Sports journalism and the FIFA scandal: Personalization, co-optation, and investigation. *Communication & Sport*, 5(5), 515-533.
- Zhang, J. J., Kim, E., Mastromartino, B., Qian, T. Y., & Nauright, J. (2018). The sport industry in growing economies: critical issues and challenges, *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 19 (2), 110-126, <https://doi.org/10.1108/>

¿MEDIR O TRANSFORMAR? HACIA UNA NUEVA COMPRENSIÓN DEL IMPACTO ACADÉMICO EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS

HUGO NEVES PÉREZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del impacto académico ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, transformando los criterios utilizados para medir la relevancia y la calidad de la producción científica. Tradicionalmente, los indicadores bibliométricos, como el índice de impacto y el recuento de citas, han sido los principales referentes en esta labor (Hirsch, 2005). No obstante, este enfoque cuantitativo ha sido objeto de críticas debido a su incapacidad para capturar dimensiones cualitativas esenciales, como la aplicabilidad social del conocimiento y su impacto en la formulación de políticas públicas. Esta crítica ha impulsado una reflexión sobre la necesidad de desarrollar modelos de evaluación más integrales que no se limiten a métricas numéricas, sino que también consideren aspectos de influencia y aplicabilidad del conocimiento.

En el campo de las Ciencias Jurídicas y Políticas, estas limitaciones resultan particularmente evidentes. A diferencia de disciplinas como las ciencias naturales o la ingeniería, donde los resultados de investigación pueden tener aplicaciones tangibles en la tecnología o la industria, en el derecho y la ciencia política el impacto del conocimiento se manifiesta a través de la reforma legislativa, la interpretación jurídica, la influencia en la opinión pública y el diseño de políticas públicas. El conocimiento jurídico y político cumple una función instrumental en la configuración del ordenamiento jurídico y en la legitimación de instituciones democráticas, lo que exige una revisión profunda de los actuales métodos de evaluación.

Un enfoque alternativo y más holístico sugiere la adopción de un modelo multidimensional de impacto académico. Este modelo considera no solo la producción científica en términos de publicaciones, sino también la interacción entre la academia y otros actores sociales, como responsables políticos, jueces, abogados y organizaciones de la sociedad civil. La transferencia de conocimiento a estos sectores y su contribución a la resolución de problemas concretos es un factor clave para valorar la relevancia de la investigación jurídica y política. En este sentido, los estudios han demostrado que la vinculación entre la academia y los responsables de la toma de decisiones políticas puede potenciar la eficacia de las políticas implementadas, facilitando un análisis basado en evidencias científicas y académicas.

En este contexto, la ciencia abierta y los mecanismos de acceso libre a la información juegan un papel crucial en la redefinición del impacto académico. La divulgación de los resultados de investigación a través de plataformas de acceso abierto, la participación en debates públicos y la colaboración con actores extraacadémicos permiten que el conocimiento generado en la academia trascienda los circuitos tradicionales de difusión y se traduzca en transformaciones tangibles. Además, el uso de nuevas tecnologías y la digitalización del conocimiento han facilitado el acceso a la información y han generado nuevas oportunidades para que los académicos interactúen con un público más amplio.

En este sentido, también es relevante la medición del impacto a través de estudios de caso, encuestas y análisis de datos cualitativos que permitan entender cómo la investigación influye en la sociedad. Algunos estudios han destacado que el impacto de la investigación jurídica y política puede ser mejor evaluado mediante indicadores que capturen la recepción de la investigación en la formulación de políticas, la implementación de reformas legislativas y la aplicación de teorías jurídicas en la resolución de conflictos legales.

El presente capítulo tiene como objetivo repensar los paradigmas actuales de evaluación del conocimiento en las Ciencias Jurídicas y Políticas, proponiendo un marco analítico que combine tanto los indicadores cuantitativos como aquellos que permitan valorar el impacto social, jurídico y político de la investigación. Este abordaje integral está

orientado a fortalecer la transferencia del conocimiento como un instrumento de cambio y transformación social.

2. OBJETIVOS

El índice de impacto se ha consolidado como un estándar predominante para evaluar la producción científica, basado en métricas cuantitativas como el número de citas en revistas indexadas (Hicks et al., 2015, pp. 429-431). Sin embargo, este criterio no necesariamente refleja la máxima utilidad ni un alcance real del conocimiento generado, especialmente en disciplinas como el Derecho y la Ciencia Política, donde el impacto puede manifestarse de otras formas: la transformación de marcos normativos, la formulación de políticas públicas o la concienciación social.

Este capítulo busca analizar críticamente las limitaciones del índice de impacto, destacando cómo su uso exclusivo como métrica de evaluación puede invisibilizar contribuciones significativas a la sociedad. Se argumentará que la transferencia del conocimiento en estas áreas requiere enfoques más amplios y multidimensionales que vayan más allá de la academia y reconozcan su influencia en el ámbito social, político y jurídico.

Para superar las limitaciones de los indicadores bibliométricos, es fundamental desarrollar nuevos enfoques que permitan evaluar la transferencia del conocimiento de manera cualitativa y contextualizada (Penfield et al., 2014, pp. 22-24). Este escrito explora modelos alternativos de evaluación que tomen en cuenta factores como:

- La influencia de la investigación en la formulación y modificación de leyes y políticas públicas.
- La aplicación del conocimiento en la resolución de conflictos jurídicos y en el fortalecimiento de la democracia.
- La accesibilidad del conocimiento y su capacidad de llegar a diferentes sectores de la sociedad.

Estos objetivos buscan demostrar que la transferencia del conocimiento no es un concepto abstracto, sino un proceso tangible que puede

transformar estructuras jurídicas y políticas cuando la investigación se orienta a generar impacto fuera del entorno universitario.

El último objetivo de este capítulo es examinar cómo la innovación metodológica puede facilitar la conexión entre la academia y la sociedad. Se exploran enfoques como la ciencia participativa, la investigación-acción y los modelos de co-creación del conocimiento, que permiten una mayor integración entre investigadores y actores sociales (Nowotny et al., 2003, pp. 188-190).

En particular, se analiza cómo estas metodologías pueden aplicarse en contextos jurídicos y políticos para mejorar la transferencia del conocimiento, promover una investigación más orientada a la solución de problemas concretos y, además, fomentar una mayor interacción entre el mundo académico, los actores de toma de decisiones y la ciudadanía.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se fundamenta en tres pilares esenciales: la revisión bibliográfica, el análisis documental y el estudio de casos emblemáticos. Este enfoque se justifica en la necesidad de abordar de forma integral la evaluación de la transferencia del conocimiento, considerando tanto la producción académica como su repercusión en la sociedad.

En primera lugar, se realizará una revisión bibliográfica para identificar y analizar las principales teorías y críticas en torno al uso exclusivo del índice de impacto como indicador de éxito académico. Se pondrá especial atención a investigaciones que aborden modelos alternativos y multidimensionales a la hora de evaluar el impacto, aportando una base teórica sólida que permita contextualizar el objeto de estudio (Yin, 2018, pp. 30-72; Cronin, 2001, pp. 13-28).

En segundo lugar, se llevará a cabo un análisis documental de los impactos de las distintas investigaciones del área estudiada. Esta fase implicará la revisión de documentos oficiales, informes, normativas y literatura gris que evidencien la incidencia de la investigación en el ámbito jurídico y político. El objetivo es identificar cómo los conocimientos generados en las Ciencias Jurídicas y Políticas han contribuido a la

formulación o modificación de políticas públicas y a la transformación de prácticas legales, proporcionando una visión práctica de la transferencia del conocimiento (Gibbons et al., 2010).

Finalmente, se implementará el estudio de casos emblemáticos, seleccionando iniciativas o proyectos que hayan logrado trascender el ámbito académico y generar un impacto directo en la sociedad. Este análisis comparativo permitirá contrastar los diferentes enfoques de transferencia del conocimiento, resaltando buenas prácticas y lecciones aprendidas en contextos reales. Esta elección de casos se basará en criterios de relevancia y evidencia documental del impacto alcanzado (Stake, 1995).

Esta metodología, al integrar una revisión teórica con el análisis de documentos y casos prácticos, busca ofrecer una perspectiva holística sobre la transferencia del conocimiento en las Ciencias Jurídicas y Políticas, alejándose de los modelos cuantitativos tradicionales y resaltando la importancia del impacto social y la influencia en las políticas públicas.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Teniendo en cuenta la correlación de la investigación, hay que anticipar que la aplicación de enfoques alternativos en la evaluación de la transferencia del conocimiento permite visibilizar dimensiones que tradicionalmente han quedado relegadas a la medición cuantitativa.

En primer lugar, se prevé la consolidación de un enfoque holístico que no solo integre indicadores cuantitativos, sino también cualitativos. Este enfoque facilita la identificación de impactos concretos en políticas públicas, reformas legales y prácticas sociales, permitiendo que la academia se vincule de manera más directa y efectiva con la transformación de la realidad social (Gibbons et al., 2010). Por ende, al superar la mera visibilidad bibliométrica se espera que la investigación en Ciencias Jurídicas y Políticas se reoriente hacia objetivos que respondan a necesidades sociales concretas.

Al mismo tiempo, se intenta evidenciar una mayor pertinencia y aplicabilidad de los conocimientos generados. Esto tiene como objetivo fortalecer la relación entre la academia y los actores sociales, a través del

análisis documental de políticas públicas y estudios de casos emblemáticos. Dichos análisis permiten identificar buenas prácticas y modelos de transferencia exitosos, que puedan replicarse o adaptarse a otros contextos y escenarios de incidencia social y política (Cronin, 2001, 28-36).

Por último, se prevé que el reconocimiento y la validación de metodologías innovadoras en la evaluación de la transferencia del conocimiento contribuyan a reducir la brecha entre la producción académica y las necesidades de la sociedad. La integración de perspectivas teóricas y prácticas podría incentivar la adopción de nuevas políticas de evaluación en instituciones académicas y organismos gubernamentales (Stake, 1995).

En síntesis, estos resultados esperados proporcionan un marco conceptual y empírico que, de ser validado, permitiría una reorientación de la investigación en Ciencias Jurídicas y Políticas hacia modelos que valoren más la transferencia del conocimiento en función de su impacto real en la sociedad y no tanto en base a los datos bibliométricos y de carácter cuantitativo.

5. DISCUSIÓN

La transferencia del conocimiento en las Ciencias Jurídicas y Políticas posee un potencial transformador que va más allá de la mera producción de publicaciones académicas. Este impacto se evidencia en su capacidad para incidir en la formulación y modificación de políticas públicas, en la práctica jurídica y en el fortalecimiento de la conciencia ciudadana. Varios estudios han señalado que el enfoque tradicional basado en indicadores bibliométricos, como el índice de impacto, resulta insuficiente para capturar esta dimensión transformadora que se supone que se espera de estas disciplinas científicas (Gibbons et al., 1994; Cronin, 2001).

5.1. IMPACTO EN EL CAMBIO SOCIAL Y POLÍTICO

En primer lugar, es fundamental reconocer que el cambio social y político se configura a partir de la interacción dinámica entre la academia y los diversos actores sociales, entre ellos responsables políticos, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales. La investigación en Derecho y Ciencia Política, si es transferida de manera efectiva, tiene la capacidad de:

- Influir en la elaboración de políticas públicas y producción normativa: los estudios bien fundamentados pueden servir de base para reformas legales y la creación de nuevas normativas que respondan a problemáticas sociales emergentes. Transformaciones normativas que se materializan a través de nuevas políticas públicas (Gibbons et al., 1994).
- Generar conciencia y debate público: la difusión de conocimientos críticos contribuye a la formación de una opinión pública informada y a la consolidación de una agenda política que priorice la justicia social y la equidad dentro de un Estado social y democrático de derecho (Leydesdorff & Bornmann, 2011, pp. 2134-2140).

Además, se ha argumentado que la relevancia de una investigación no puede limitarse a indicadores únicamente cuantitativos, ya que estos no capturan el valor social de los aportes académicos. La transferencia del conocimiento debe evaluarse también en términos de su aplicabilidad práctica y su potencial para provocar cambios reales en la sociedad. Por ejemplo, las reformas legales o las políticas públicas derivadas de investigaciones especializadas en Derecho no solo generan un impacto en la comunidad científica, sino que también transforman la estructura y el funcionamiento de las instituciones sociales (Moed, 2005, pp. 145-159).

Otro aspecto importante es la naturaleza multidimensional del impacto social. Mientras que las métricas tradicionales se centran en la visibilidad y el reconocimiento en la esfera académica, un análisis eficiente que mida el impacto de la investigación debe incluir la evaluación del cambio estructural, la mejora en la calidad de vida de los ciudadanos y la potenciación de una cultura política participativa (y más en estas disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales). En este sentido, la adopción de metodologías cualitativas y el análisis de casos prácticos permiten evidenciar cómo ciertos proyectos de investigación han logrado una incidencia directa en la transformación de contextos socio-políticos, demostrando que el verdadero impacto del conocimiento radica en su capacidad para generar cambios tangibles y duraderos, y no tanto en la cantidad de

producción científica que se haga o en el número de citas que respalden los distintos estudios, trabajos y proyectos de investigación.

Esta perspectiva integral subraya la necesidad de repensar los métodos tradicionales de evaluación, proponiendo sistemas de medición que reconozcan y valoren el impacto social y político de la investigación. Así, se contribuye a cerrar la brecha entre la producción académica y las demandas reales de la sociedad, orientando la actividad investigativa hacia objetivos que favorezcan el bienestar colectivo; si no, se perderá la esencia y la justificación del hacer científico.

5.2. IMPACTO DIRECTO EN LA COMUNIDAD Y EN LA PRÁCTICA JURÍDICA

La transferencia del conocimiento en el ámbito jurídico no se limita a la producción de teorías o publicaciones académicas; su verdadera relevancia radica en la aplicación práctica que repercute en la vida cotidiana de las comunidades y en la práctica jurídica. La capacidad de trasladar hallazgos teóricos a propuestas concretas para reformas legales o intervenciones en procesos judiciales es fundamental para transformar la estructura social. Los distintos estudios han demostrado que cuando el conocimiento académico se orienta a resolver problemáticas reales, se favorece una interacción más dinámica entre la academia y los actores sociales, potenciando la incidencia en el campo jurídico (Boyer, 1990).

En este sentido, la integración de la investigación en procesos de asesoramiento jurídico y en la formulación de estrategias legales permite que los avances teóricos se traduzcan en cambios palpables en la sociedad. Por ejemplo, la colaboración entre universidades, centros de investigación y organismos estatales ha facilitado la implementación de políticas que abordan desigualdades sociales y mejoran el acceso a la justicia. Este modelo colaborativo, a menudo enmarcado en el concepto de la “triple hélice” (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000, pp. 112-117), subraya la importancia de un intercambio fluido y continuo entre la academia, la industria y el gobierno para generar soluciones innovadoras y adaptadas a las necesidades sociales.

Además, la capacidad de impactar directamente en la comunidad se refuerza mediante la difusión de conocimientos en formatos accesibles y

aplicables. Es decir, la difusión de los hallazgos académicos en manuales prácticos, guías jurídicas o incluso talleres de sensibilización para ciudadanos son estrategias que permiten que el conocimiento trascienda el ámbito de la academia y se consolide como herramienta de cambio social. Este proceso de transferencia es crucial para superar la brecha entre el saber teórico y su aplicación práctica, generando así un efecto multiplicador en la resolución de conflictos y en la promoción de derechos fundamentales.

En síntesis, el impacto directo en la comunidad y en la práctica jurídica se evidencia en la necesidad de repensar los indicadores de evaluación de la transferencia del conocimiento. Se requiere una aproximación que reconozca y valore la aplicabilidad práctica de la investigación, asegurando que las contribuciones académicas se conviertan en motores de transformación social y en catalizadores de reformas legales orientadas al interés general.

5.3. DESARROLLO DE CONOCIMIENTO ACCESIBLE Y APLICABLE

La transferencia del conocimiento no se limita únicamente a la producción y difusión de teorías, sino que se exige que los conocimientos generados sean accesibles y aplicables en contextos reales. Este enfoque obliga a que los hallazgos académicos sean verdaderas herramientas, estrategias y recursos que puedan ser utilizados directamente por profesionales, instituciones y la sociedad en general. En este sentido, la accesibilidad del conocimiento se convierte en un requisito fundamental para garantizar que las investigaciones en Ciencias Jurídicas y Políticas cumplan con ese potencial transformador (Funtowicz & Ravetz, 1990, pp. 295-305).

Una parte crucial de este proceso es la traducción del lenguaje técnico y especializado a un formato que sea más comprensible y práctico. Esto puede incluir la elaboración de manuales, guías de buenas prácticas, y la organización de talleres o seminarios dirigidos a públicos no especializados. La comunicación efectiva del conocimiento permite que las aportaciones académicas se conviertan en insumos valiosos para la toma de decisiones en ámbitos tan variados como la formulación de políticas públicas, la gestión de conflictos legales o la promoción de derechos humanos y fundamentales (Boyer, 1990).

Además, el desarrollo de conocimiento accesible y aplicable requiere la colaboración interinstitucional, en la que universidades, centros de investigación, organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil trabajen de manera conjunta para identificar necesidades reales y diseñar soluciones pertinentes. Esta colaboración interdisciplinaria y multisectorial facilita la orientación de la investigación hacia aquellas demandas y desafíos más vinculados con el entorno social, fortaleciendo la conexión entre la teoría y la práctica (Gibbons et al., 1994).

5.4. DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS EN LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

Aunque a lo largo del capítulo se han identificado múltiples dimensiones en la transferencia del conocimiento, la consolidación de un modelo evaluativo que consiga integrar estos aspectos presenta desafíos importantes. En primer lugar, se destaca la dificultad de establecer indicadores que sean capaces de medir de manera precisa y objetiva los impactos cualitativos, sin caer en la subjetividad inherente que a veces se puede observar en este tipo de evaluaciones (Becher & Trowler, 2001, pp. 181-204). La adaptación de metodologías tradicionales a contextos que requieren una mirada multidimensional exige el desarrollo de nuevos instrumentos y marcos analíticos que consigan equilibrar el rigor académico con la relevancia social.

Otro reto radica en la necesidad de fomentar una mayor colaboración entre la academia y otros sectores, que permita la construcción de puentes efectivos entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica (como ya se ha comentado en epígrafes anteriores). Este proceso requiere la creación de espacios de diálogo y de políticas institucionales que incentiven la participación conjunta y la retroalimentación constante entre investigadores, responsables políticos y actores sociales (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000, pp. 112-117). Asimismo, es fundamental reconocer que la implementación de modelos evaluativos integrales demanda tiempo y recursos, así como una voluntad institucional para romper con prácticas convencionales (y más en un paradigma de gobernanza como es el actual).

Finalmente, las perspectivas futuras en la evaluación de la transferencia del conocimiento apuntan hacia la necesidad de adoptar un enfoque flexible y adaptativo, que pueda evolucionar a la par de los cambios sociales y tecnológicos. La integración de técnicas mixtas y la incorporación de nuevos indicadores emergentes, tales como el análisis de redes sociales y la evaluación de impactos mediáticos, representan caminos prometedores para enriquecer el proceso evaluativo. Este esfuerzo por innovar en las métricas y metodologías, al mismo tiempo que se implementa un enfoque interdisciplinar, se presenta como una oportunidad para potenciar el papel transformador de la investigación en Ciencias Jurídicas y Políticas y, en última instancia, para generar un cambio tangible en la sociedad.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La revisión de los enfoques tradicionales en la evaluación de la transferencia del conocimiento en las Ciencias Jurídicas y Políticas ha puesto de manifiesto la necesidad de repensar los indicadores utilizados para medir el impacto de la producción científica. Si bien el índice de impacto se ha consolidado como un referente en la medición de la visibilidad académica, su capacidad para capturar la verdadera trascendencia del conocimiento en la sociedad resulta limitada. En este sentido, los hallazgos de este estudio confirman que la influencia de la investigación en la formulación y modificación de políticas públicas, así como en la práctica jurídica, constituye un criterio más relevante para evaluar su impacto social.

Uno de los elementos fundamentales en este debate es la accesibilidad del conocimiento y su capacidad para ser traducido a formatos comprensibles y aplicables. La literatura reciente enfatiza que la mera producción bibliométrica no garantiza una efectiva transferencia del conocimiento, sino que es fundamental que los resultados de la investigación sean comunicados en formatos que faciliten su aplicación en contextos reales. En este sentido, la producción académica debe trascender los círculos especializados y dirigirse a un público más amplio, incluyendo responsables políticos, operadores jurídicos y la sociedad civil, con el

fin de que los hallazgos científicos se conviertan en herramientas útiles para la resolución de problemáticas concretas.

Además, los resultados obtenidos subrayan la necesidad de adoptar una perspectiva multidimensional en la evaluación del impacto académico, integrando tanto indicadores cuantitativos como cualitativos. La tradicional dependencia de métricas bibliométricas ha sido objeto de críticas por parte de la comunidad académica, ya que no refleja adecuadamente la relevancia social y política de la investigación. De este modo, se hace imprescindible desarrollar metodologías que incorporen elementos cualitativos, tales como estudios de caso sobre la incidencia de la investigación en la formulación de políticas, análisis de su aplicación en el ámbito judicial y evaluaciones de su impacto en la capacitación profesional de distintos actores sociales.

A partir de estos hallazgos, es posible extraer una serie de recomendaciones clave para potenciar la transferencia del conocimiento en el ámbito jurídico y político:

1. Incorporar métricas que valoren el impacto social, jurídico y político de la investigación: es esencial que las instituciones académicas y los organismos de financiación revisen los criterios de evaluación científica. La inclusión de indicadores de impacto social ha sido promovida en diversas iniciativas internacionales, lo que evidencia un cambio de paradigma en la forma en que se concibe la producción científica.
2. Fomento de alianzas intersectoriales que faciliten la interacción entre universidades, organismos gubernamentales y actores de la sociedad civil: la literatura sobre innovación y transferencia del conocimiento ha demostrado que la colaboración interinstitucional es un factor imprescindible para lograr una mayor aplicación de la investigación en la toma de decisiones políticas y en la práctica jurídica. En este sentido, resulta necesario promover plataformas de diálogo que permitan la retroalimentación entre la academia y los actores sociales, generando espacios de coproducción del conocimiento que favorezcan su aplicabilidad en contextos concretos.

3. Difusión de los resultados de la investigación en formatos accesibles y adaptados a distintos públicos: la producción académica suele caracterizarse por un lenguaje altamente especializado que dificulta su comprensión fuera del ámbito universitario. Para maximizar su impacto, es necesario que los investigadores exploren estrategias de comunicación científica que incluyan la elaboración de informes ejecutivos, manuales de aplicación práctica, materiales didácticos y espacios de formación dirigidos a actores clave en la sociedad. Esta labor divulgativa, lejos de restar rigor a la investigación, contribuye a fortalecer su relevancia y utilidad social.

En conclusión, la verdadera transferencia del conocimiento en las Ciencias Jurídicas y Políticas no puede limitarse a la producción de publicaciones indexadas, sino que debe traducirse en una incidencia directa en la configuración de políticas públicas, en la mejora del sistema jurídico y en la promoción de una ciudadanía más informada. La evolución de los sistemas de evaluación académica debe avanzar en esta dirección, reconociendo la necesidad de integrar nuevas métricas y modelos que reflejen de manera más precisa el valor transformador de la investigación. Solo mediante una visión más amplia y multidimensional del impacto académico será posible garantizar que la producción científica se constituya en un motor efectivo de cambio y desarrollo social.

7. REFERENCIAS

- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press.
- Cronin, B. (2001). *Citation analysis in research evaluation*. Springer.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Funtowicz, S., & Ravetz, J. (1990). The need for post-normal science. *Social Science Information*, 29(2), 293–310.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (2010). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429–431.
- Leydesdorff, L., & Bornmann, L. (2011). Integrated impact indicators compared with impact factors: An alternative research design with policy implications. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(11), 2133–2146.
- Moed, H. F. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Springer.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: ‘Mode 2’ revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, 41(3), 179–194.
- Penfield, T., Baker, M. J., Scoble, R., & Wykes, M. C. (2014). Assessment, evaluations, and definitions of research impact: A review. *Research Evaluation*, 23(1), 21–32. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvt021>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

DISRUPCIONES EN LA CIENCIA: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LA EXTREMA DERECHA EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

AURA MARIA TORRES REYES
Grupo de Investigación OPIICS, Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Este documento aborda como la ciencia desde su proceso de cambio posee interacciones del contexto, que emergen dentro de las formas en cómo se estudia la extrema derecha en medio de la industria floreciente de la inteligencias artificial. Se inicia con un planteamiento desde las evidencias de cambios de paradigmas y sus anomalías, para luego ampliar las interacciones entre ciencia, política e inteligencia artificial y desde allí, realizar un breve abordaje de la extrema derecha como marco general del estudio.

Iniciaremos retomando a Thomas Kunt (1962), quien advertía que la ciencia no progresa de manera lineal y acumulativa, sino que avanzaba por periodos de estabilidad que se veían interrumpidos por crisis que implican cambios radicales en el paradigma dominante.

En este sentido, durante el periodo de estabilidad se iban acumulando anomalías que no hacían parte del paradigma dominante y luego al acumularse generaban una revolución. Ello conllevaba la emergencia de un nuevo paradigma de reemplazo, cambiando la forma en cómo se entiende y practica la ciencia.

Actualmente estamos atravesando un periodo de acumulación de anomalías, algunas evidencias en el cambio de prácticas se hallan en la conclusión de Rincón y colegas (2023), sobre la tendencia hacia la investigación colaborativa e interdisciplinaria, así como el uso de métodos mixtos, y el reconocimiento de marcos metodológicos variados.

De otro lado, Oliveira y Linsingen (2021), llamaba la atención sobre alternativas epistémicas emergentes relacionadas con ruptura de la lógica colonial en los países de América Latina, brindando una visión de la ciencia y sus valores como un proceso social, que se observa en el planteamiento de Nhacuongue (2022) sobre la ciencia y el orden social.

Todo ello ha planteado la necesidad de un nuevo paradigma, emergiendo el Paradigma de la complejidad de Morín (1990), estudiado por Fernández como un ideal de racionalidad transclásico (2011), mientras que Azevedo et al. (2022), lo describe como un:

“enfoque epistemológico antipositivista, que apunta a una nueva forma de hacer ciencia basada en concepciones de complejidad, holismo, interdisciplinariedad, conocimiento prudente y valoración de las cuestiones éticas, subjetivas y ecológicas”(p. 841).

Este abordaje holístico planteado por Morín ha sido apoyado por autores desde diferentes áreas (De Castro, 2019; AGROSAVIA, 2024), comenzando a ganar más fuerza a lo largo del tiempo. Aunque es posible que los cambios exponenciales venideros puedan requerir nuevos paradigmas en el corto tiempo.

En este camino, la acumulación de anormalidad, podría estar siendo acelerada por nuevas formas de práctica y explicación de la realidad, que emergen a través de nuevas áreas, instrumentos, métodos y argumentos explicativos, que se expondrán teniendo en las siguientes áreas:

1. Biotecnología,
2. Desarrollo de energías renovables y tecnologías limpias,
3. Computación cuántica,
4. Nanotecnología, y
5. Inteligencia artificial (IA) y sus ecosistemas,

Quienes de forma exponencial, en conjunto, acumulan anomalías en las explicaciones y prácticas de la ciencia hacia los fenómenos que se observan, conservando interacciones importantes con las sociedades. Iniciamos con la Biotecnología.

1.1. BIOTECNOLOGÍA: EL VALOR DE LA CIENCIA

Para el caso se analizan dos situaciones relacionadas con la ciencia: lucro y apoyo social, a partir de las recientes aplicaciones de la técnica de edición genética, que evidencian de forma práctica las anomalías:

- La ciencia como una actividad lucrativa, en donde los derechos de autor e industriales tendrán impacto en la salud humana, (Clarke, 2024), dejando atrás las posiciones altruistas (Sala de prensa, 2011).
- La ciencia desprovista de apoyo social, resultante en ausencia de presupuesto, que se evidencia en los titulares de prensa que abordan “la fuga de cerebros” y las dificultades para acceder a estabilidad contractual (Pichel, 2022; Portilla, 2022; Castellanos y Osorio, 2024), a las que se suman desafíos con el manejo de fondos que salen a la luz pública (Bernardo et al., 2023; Gómez, 2024; Guerrero, 2024).

Estás situaciones en conjunto, evidencian la ausencia de *valor autoevidente* en las sociedades como lo describía Merton (1973, p.268). Si bien se ha tratado de corregir esta situación y dar *valor autoevidente*, mediante presupuestos específicos como lo ostentan educación, salud o defensa. En la práctica, esto ha convertido a la ciencia en un instrumento con una alta participación privada, para entre otros fines:

- Establecer áreas de desarrollo en una región o de forma global (Lázaro, 2007),
- La emergencia de la ciencia como argumento de marketing (Marugan, 2018), y de validación del saber (Torres, 2025),
- Permitir el afianzamiento de políticas de control biopsicosocial (Restrepo, 2012; Han, 2014),
- Un desarrollo empresarial basado en la ciencia (ONU, 2023) incluyendo pesos específicos de la ciencia en los sistemas de calidad educativa y sus ranking (Pandiella y Sanz, 2021).

Esta situación suma anomalías en los procesos y prácticas bajo diferentes abordajes como: el contrato social de la ciencia y su privatización (Nuñez, 2002), que podría trascender en la sobrevivencia de la propia especie si se tiene en cuenta los alcances de la modificación de la genética humana en las sociedades (Penchaszadeh, 2022).

En este sentido, la edición genética es un ejemplo de cómo las técnicas recientes traen consigo una modificación importante en la forma en como se explica el ser humano y en general los seres vivos, introduciendo la maleabilidad intencional de seres vivos, que se daban por inmodificables planteando cuestiones éticas al respecto.

1.1.1. BIOTENOLOGÍA Y EL DESAFÍO AL PARADIGMA

Siguiendo nuestro ejemplo, la modificación genética implica un desafío al paradigma preestablecido en las prácticas como lo presentó el trabajo del Dr. Jiankui quien en contra de convenciones de su época modificó el ADN de dos embriones humanos (Salas, 2022; McCarthy, 2023).

Por su parte, la adjudicación del Premio Nobel de Química en 2020 a las investigadoras que desarrollaron la herramienta CRISPR-Cas9, basada en los hallazgos previos del investigador español Francisco Martínez Mojica (OTRI, 2024), evidencia una tendencia en la ciencia contemporánea a privilegiar el desarrollo instrumental por encima del descubrimiento el teórico.

1.2. DESARROLLO DE ENERGÍAS VERDES: RELACIONES ENTRE CIENCIA Y AGENDAS POLÍTICAS

De otro lado, en cuanto a las anomalías en ciencia, al analizar las prácticas relacionadas con la búsqueda de “el desarrollo de energías renovables y tecnologías limpias”, se observa un interés específico en el reposicionamiento del uso de recursos que entra en contravía con los usos tradicionales de la materia orgánica (Ruiz, 2022; Noticias, 2022) e inorgánica como el agua (Pérez, 2023), a pesar de su impacto medioambiental dentro de las sociedades como lo evidencian los estudios a lo largo del tiempo de Montilla (2020); el Gobierno Vasco (2021); y Prego (2023).

Estas anomalías en las prácticas de ciencia, evidencian las interacciones con las sociedades, específicamente cómo los desarrollos tecnológicos repercuten dentro de los entornos y economías humanas destinadas al abastecimiento (Pérez et al., 2024), y en consecuencia con agendas multilaterales justificadas bajo el argumento de brindar sostenibilidad a la vida en el planeta (Comisión Europea, 2024; ONU, 2024)

1.3. LA COMPUTACIÓN CUÁNTICA: NUEVAS TEORÍAS EXPLICATIVAS

De otro lado, la computación cuántica (Herranz, 2023), y la teoría cuántica, nos llevan a replantear la universalidad que se daba por supuesta en la explicabilidad de la física Newtoniana (Madera, 2016), y por ende las interacciones al interior de la materia.

Ello tiene un impacto directo en los desarrollos digitales, como: formas de almacenamiento de información en moléculas de agua (Tahir et al., 2022), la criptografía cuántica (2008), la programación de alto rendimiento (Caicedo, 2024), que podrán cambiar la forma en cómo se percibe la realidad (Martínez, 2022) y la construimos.

1.4. LA NANOTECNOLOGÍA: NUEVOS INSTRUMENTOS Y FORMAS DE EXPERIMENTACIÓN

La nanotecnología, permite manipular la realidad a escalas impensables en otras épocas, lo cual trasciende hacia aplicaciones médicas en donde a través de nanorobots (Nikitin, 2016), y nanobiorobots (Denz y Barroso, 2017).

Gracias a ello, se pueden realizar tratamientos cada vez más específicos, incluyendo administración de vacunas (Talebi et al., 2024), generar componentes más pequeños de recopilación de información y uso médico (Megapanou, 2022), y generar materiales que superan la ficción como materiales, revestimientos autolimpiables, tecnología Quantum Dot, entre otros (INIFINITIA, 2021), conllevando su contribución en la acumulación de anomalías en las prácticas (Nagao, 2022).

1.5. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: NUEVAS FORMAS DE OBTENCIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Por último, la inteligencia artificial, está transformando el que hacer humano, acciones que ya habían sido digitalizadas, dan paso a la automatización y robotización (Torres, 2024b), gracias a esa siembra gratuita de datos que realiza; la humanidad se rodea en palabras Chan de “No Cosas” (2021), reemplazando la percepción de la realidad basada en hechos por la percepción basada en impresiones y sensaciones del hecho (Torres, 2024)

1.5.1. Inteligencia artificial y política

Lyotard (1979) ponía de manifiesto la emergencia de la validación por consenso intersubjetivo que dejaba atrás la búsqueda de verdades absolutas, desligando el hecho de su percepción.

En este sentido, no es casualidad que fenómenos sociales como la posverdad aparezcan en el debate público (López, 2020), y la floreciente Inteligencia artificial adquiera aplicabilidad en el contexto político para manipular la intención de voto, tal como lo demostraron Facebook y Cambriadge Analytical (Boldyreva, Grishina y Yekaterina, 2018).

Esta manipulación trae consigo derroteros específicos frente a la desinformación que poseen un doble vinculo mantener el orden social y a su vez establecer la verdad en una sociedad cada vez más desligada del hecho en privilegio de la percepción individual (Torres, 2025).

De esta forma la inteligencia artificial y las tecnologías instrumentalizan las estrategias políticas a través de memes, desinformación, mal información que se difunden a través de las redes de información que alimentan las percepciones de los individuos.

Por ende, tampoco es casualidad que las técnicas de análisis de sentimientos estén ligadas a la minería de datos, el machine learning y se utilicen en el análisis de intención de voto. Dada su utilidad para medir y predecir las interacciones entre el “estímulo” y la “reacción social” incluyendo su impacto en decisión de voto o aceptación/rechazo de medidas.

Estas sofisticadas predicciones se realizan gracias a la gran cantidad de información recopilada desde los perfiles asociados en herramientas digitales y complementada a través de los comentarios, emoticonos, y comportamiento online, principalmente de los usuarios de redes sociales, que se encargan de su actualización gratuita, y permiten la implementación subrepticia de patrones de biopolítica, tecno-capitalismo y otro tipo de utopías digitales.

1.5.2. Inteligencia artificial y Técnicas de aproximación contextualizadas

El análisis de sentimientos ha permitido el desarrollo de técnicas como Análisis basado en diccionarios destacándose los diccionarios específicos de las emociones y opiniones (Hutto y Gilbert, 2014; Proellochs, 2023). Así como otras técnicas -la memoria bidireccional a largo plazo, la memoria a largo plazo a corto plazo y la regresión logística- (Hussain y Naseer, 2024), que permiten categorizar la reacción en función del contenido interpretado.

Si bien el análisis de sentimientos, también llamado análisis de emociones, posee buena acogida en el marketing político, no es infalible tal como lo plantea por ejemplo Jiménez, Martín y Ureña (2021).

A pesar de su fiabilidad estas técnicas de estudio, se complementan con otras como la minería de datos, accediendo a grandes volúmenes de datos recopilados online, principalmente a través de aplicaciones, sitios web y redes sociales, en busca de patrones, tendencias o relaciones (Pérez, 2007), incluyendo las tendencias políticas en redes sociales (León et al., 2019), transformando en conjunto las prácticas de la política.

1.5.3. La inteligencia artificial y el acercamiento a objetos de estudio

Estas transformaciones se pueden observar en la emergencia y técnicas del marketing político, un ejemplo de ello es la microsegmentación (un enfoque granular y personalizado de la segmentación) y la mejora en procesos de targeting (entrega de mensajes personalizados) posibles gracias a la Inteligencia Artificial a través de machine learning, exhibiendo casos de éxito como lo mencion Viudes (2023) en las campañas

de Obama en 2012; Cambridge Analytica-Trump en 2016; Trudeau en 2015; Macron en 2017.

La inteligencia artificial junto con el desarrollo de dispositivos ha posibilitado el desarrollo de nuevas formas para el acercamiento entre los líderes políticos y sus votantes a través de hologramas, un caso de éxito es el proceso electoral de Narendra Modi durante 2014 (Viudes, 2023).

1.5.4. Transversalidad de la Inteligencia artificial: dispositivos, recolección de datos y programas

Lo anterior, nos lleva a plantear la transversalidad de la IA entre las diferentes disciplinas, por ejemplo en conjunción con avances de la neurociencia han permitido desarrollar técnicas basadas en el análisis del movimiento ocular “Eye tracking” (Atweh et al., 2024; TOBBI, 2024).

Esta medición en tiempo real de las respuestas humanas ante los estímulos digitales, se proyectan sobre otros dispositivos, entre ellos: a) el ratón conectado al pc (Ogama, 2016;), b) sensores biométricos, c) dispositivos como gafas RV y d) Auriculares RV, entre otros.

En el ámbito político, estos datos permiten explorar como se percibe el discurso, es decir, que elementos presentes en la imagen captan la atención del votante, cuánto tiempo mantiene la atención, qué emociones/sentimientos genera un episodio del discurso en particular, entre otros datos. Lo cual, posibilita en conjunto, mejorar la forma en cómo se generan los mensajes hacia el votante y su impacto en la decisión de voto.

Dentro de los instrumentos, destacan programas informáticos como Hotjar, que analiza información de desplazamiento, clic y movimiento del ratón, traduciéndolo en mapas de calor (Hotjar, 2014), y para realizar Eye tracking se encuentran simulaciones como las que ofrece Feng-GUI (2024), permitiendo anticipar la reacción del votante de estrategias políticas antes de darlas a conocer masivamente.

1.5.5. Transversalidad de la Inteligencia artificial y la fuente de los datos

Esta posibilidad de acceso a datos y mejora en los procesos de predicción han permitido la generación y uso de datos sintéticos, generando

interés entre los investigadores. Según el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital los datos sintéticos son:

“Los datos sintéticos son información fabricada artificialmente que imita las características y distribuciones de los datos reales, sin contener información personal o sensible. Estos datos se generan mediante algoritmos y técnicas que preservan la estructura y las propiedades estadísticas de los datos originales.” (2023)

Con lo cual, la ciencia también inicia un recorrido que se desliga del hecho real, para andar hacia la realidad de las “no cosas” anticipada por Han (2021). El impacto de esta situación en el que hacer de los investigadores, ha conllevado a sustituir las cualificaciones y la calidad del investigador, por sus métricas específicas, un proceso que algunos han denominado dataísmo (Miró, 2022). En coherencia se ha ido adoptando la implantación de herramientas e índices que ofrecen perfiles y baremos que acreditan a los investigadores.

De otro lado, los avances digitales han permitido la mejora en procesos de investigación a través de la integración de software especializado como: R, Nvivo, Atlas.it, Maxqda, SPSS, Stata, Matlab, SAS, QDA Miner, EndNote, HyperResearch, Transana, Quirkos, Dedoose, incluyendo redes sociales y herramientas específicas como: Mendeley, Researchgate, Orcid, Google Scholar, Web of Science, Publons, Altmetric, Dimensions, entre otras.

La digitalización de los procesos de investigación ha permitido la automatización y con ello la sustitución parcial o total de la intervención humana, que emergen en las revisiones documentales (Carbajal, Hernández y Sánchez, 2023), y propuestas como “Smartpaper” (Medina, 2023) y “The AI Scientist” (Chris et al., 2024).

En este contexto emergente, aparecen propuestas como la de Robert Yang, quien propone un escenario de trabajo conjunto entre entes de IA y seres humanos (Firth, 2024); que podría ser posible gracias a el estudio de la IA en múltiples escenarios como el que realiza Google research (2024).

1.6. MECANISMOS DE CONTROL EN LA INTERACCIÓN INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y CIENCIA

Todo ello, repercute en anomalías que intentan ser controladas por contención editorial con mayor o menor libertad en el uso de Inteligencia Artificial (COPE, 2023; Flanagin et al., 2023; WAME, 2024), algo similar ocurre en el campo de la educación (Tuomi, 2018; Alonso, 2024), y en el de la salud (Roig, 2024).

En este marco, los fenómenos sociales comienzan a tener interacciones importantes con la información que las sociedades reciben de los medios, que podrán homogenizar los hábitos de consumo de la población (MacBride, 1980).

No obstante, internet y la inteligencia artificial podrían radicalizar y extender su impacto, no solo en cuánto a hábitos de consumo de productos, sino también su predisposición en la aceptación o rechazo de fenómenos sociales y políticos. Esta situación convierte a las TICs, IA y sus ecosistemas, en medios propicios para influir en el ejercicio de la política, y en general de las decisiones humanas, poniendo de manifiesto la necesidad de regulación ética.

De esta forma, la ética se constituye en un elemento común de las disrupciones y avances, pues como bien lo menciona George Bernard Shaw las atrocidades siguen siendo atrocidades a pesar de que le llamemos ciencia.

Una lección inacabada pues aún hay personas que consideran Latinoamérica como un laboratorio natural de la Inteligencia Artificial (Eduardo, 2023), olvidando que aún en la investigación con IA el control es fundamental para dar explicabilidad, predictividad, replicabilidad y contención de sus efectos.

Razón por la cual, la regulación y los esfuerzos de gobernanza surgen a través de propuestas de gobernanza y ética (World Health Organization, 2021; Berryhill et al., 2019), que incluyen una respuesta de los gobiernos con la creación de organismos públicos (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2023) e iniciativas como el Proyecto SIENNA (CORDIS, 2021).

2. LA EXTREMA DERECHA

En este contexto, se abordará brevemente la extrema derecha, que aunque puede parecer un fenómeno reciente, no lo es (Forti, 2024), algunos investigadores mencionan que su desarrollo inicia tras la segunda guerra mundial, estableciendo cuatro etapas de desarrollo (Mudde, 2021).

Se podría afirmar que su auge en las últimas décadas deja atrás la vieja extrema derecha europea (Álvarez, 2023) y se proyecta hacia el futuro, en América con la incorporación de población joven (Morán, 2023).

Para Mudde, la extrema derecha posee tres rasgos: nacionalismo xenófobo, autoritarismo y populismo, que se exacerban por el efecto de la extensión global de políticas neoliberales, el terrorismo islámico y las crisis económicas-migratorias (2021).

Aunque las situaciones regionales y del país, pueden propiciar su expansión, (Martín, Paradés y Zagórski, 2022; Jalloul, 2023; López, 2023), siendo alimentadas de forma global con un descenso en el índice de derechos políticos y libertades civiles acelerado a partir de 2014 (Jorge, 2023).

Podríamos afirmar que la extrema derecha e izquierda surge en medio de desequilibrios sociales, evidenciables en el ejercicio de los derechos políticos y libertades civiles que perciben los ciudadanos, propiciando el escenario para la radicalización de fenómenos con perfiles diferenciados de un mismo electorado.

Es decir, la extrema derecha en un país podría perfilarse en personas mayores y grupos marginados de menor ingreso y educación (Foa y Mounk, 2017), y en otro con hombres con estudios universitarios, trabajadores, nivel de ingresos y socioeconómico superior (Vicente, Rodríguez y González, 2021).

Lo cual en la práctica, nos lleva a inferir las interacciones entre el surgimiento de la extrema derecha con aspectos relacionados con el contexto, y con la percepción/reacción del ciudadano (Lagares, Pereira y Rivera, 2018; Norris e Inglehart, 2019).

Este descontento local, se retomaría en los discursos políticos y podría apoyarse en formas de ejercicio de la política disruptivas, apoyadas en la inteligencia artificial como el neuromarketing, y otros avances, que como lo explican Rivera y colegas, movilizan el electorado de la extrema derecha bajo tres tesis: issue único, Interés económico, y protesta (2021, p. 123), en un horizonte novedoso de modelos de información y comunicación, como lo expresa:

“Los nuevos modelos de información y comunicación permiten que los partidos busquen nuevos nichos de votantes abarcando espacios más amplios que su tradicional espectro ideológico, produciéndose cambios e, incluso, superposiciones en los ejes de competición lo que, a su vez, favorece el surgimiento de nuevas formaciones políticas, pero también el repentino descalabro de algunas” (p. 122)

En este contexto, la pregunta de investigación fue ¿Qué sucede cuando la tecnología e IA irrumpen no solo en la ciencia y la política, sino también en el estudio de la extrema derecha?

3. OBJETIVO

- Identificar la presencia del uso de tecnología y/o IA dentro de la producción científica que abordó la extrema derecha durante 2023-2024.

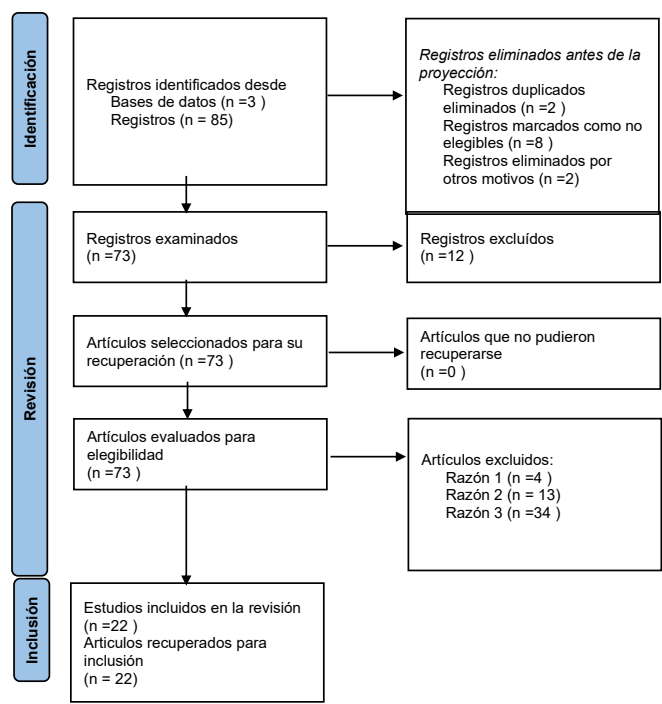
Este estudio permitió identificar nuevas formas de abordar el estudio de los fenómenos sociales, sus herramientas, fuentes y posibilidades, atendiendo de forma específica al estudio de la extrema derecha.

4. METODOLOGÍA

La investigación se corresponde con una revisión sistemática y bibliométrica similar a otros estudios de áreas sociales que responden preguntas que relacionan la IA con áreas sociales como López et al.(2024) aunque no se utilizó IA para su análisis.

Para hacer explícitas las fuentes y selección de la muestra a fin de reducir el sesgo, se tuvo en cuenta el flujo propuesto por la metodología PRISMA (Page et al., 2021) que se observa en la figura 1.

FIGURA 1. Flujo de selección de la muestra bajo el esquema PRISMA



4.1. MUESTRA

La búsqueda se realizó en español en las bases de datos que poseen español como idioma vehicular, tales como: Dialnet, Scielo y Redalyc, bajo los términos de búsqueda: “extrema derecha” y se delimitó la búsqueda con la fecha 2023 y 2024, debido a que la emergencia de la IA dentro del escenario masivo aparece en noviembre de 2022.

No se utilizaron operadores booleanos. Identificando una muestra inicial de 85 documentos que llevaron a una muestra final de 22 artículos, eliminando registros duplicados, registros no elegibles (no procedían de revistas académicas) y otros motivos (correspondían a artículos sobre la extremidad derecha en el ámbito fisiológico), se llegó a 73 artículos, de los cuáles se excluyeron: (R1) 4 documentos se correspondían con una reseña, ensayo, y uno había sido listado pero correspondía

a una publicación de 2021, (R2) 13 artículos se eliminaron debido a que no abordaban como objeto central de estudio la extrema derecha, y (R3) 34 no mencionaban de forma explícita aspectos metodológicos o herramientas tecnológicas o de IA dentro de su desarrollo.

4.2. PROCEDIMIENTO

En cuanto al método de la investigación, se siguió SALSA (Smith, 2023), las fases de Identificación y Evaluación se muestran en la figura 1, y para la Síntesis y Análisis se utilizaron técnicas de análisis descriptivo (frecuencias y proporciones) en combinación análisis de contenido a través categorización cerrada en dos grandes dimensiones: 1) Aspectos generales (Año de publicación, Revista que publica, Base de datos de recuperación, País de publicación, Clasificación primaria de la revista, Idioma del artículo) y, 2) Aspectos metodológicos (Tipo de estudio, Técnicas utilizadas, Tamaño de la muestra, Fuente, Herramienta utilizada según el momento del proceso de investigación).

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

De forma general, al observar el total de artículos que abordaron el tema de forma específica pero que no mencionaron uso de IA o Herramienta Tecnológica (34), frente a los que lo mencionaron (22), encontramos que aproximadamente 40% de los estudios mencionan el uso de la IA o alguna herramienta tecnológica dentro del estudio de la Extrema derecha.

Específicamente sobre los estudios que mencionaron la inclusión de herramientas tecnológicas/IA, se dividió la presentación de resultados en dos bloques: Aspectos generales y Aspectos metodológicos, también se elaboró una tabla de anexo (Tabla 2), que contiene las correspondencias de los artículos analizados con el código que se muestra en las tablas de presentación de resultados.

5.1. ASPECTOS GENERALES

Como observamos en la tabla 1. La mayoría de estudios (79%) se publicaron en el 2023, por autores individuales (32%) o dúos (27%) principalmente, seguidos por equipos de tres (22%) o cuatro (14%)

investigadores, y una minoría optó por grupo de seis integrantes (5%). En cuanto a las Revistas, la mayoría tenían sólo una publicación participante en la muestra (90%), y una minoría tenía dos publicaciones (10%).

Según la base de datos desde la que se obtuvo, se encuentra una mayoría de Dialnet (85%), seguido por una minoría de Scielo (10%) y Redalyc (5%), que se distribuye por país principalmente en España (55%) y Brasil (25%), y minoritariamente en Chile (5%), Colombia (5%), Ecuador (5%) y México (5%).

De acuerdo a la clasificación de la revista se encuentra una mayoría en Ciencias sociales (55%), Filología (10%), Ciencias políticas (10%) y minoritariamente en: Ciencias jurídicas (5%), Humanidades (5%), Comunicación (5%), Sociología(5%), Administración y contabilidad (5%). El idioma de publicación mayoritaria es el español (70%), seguido por el portugués (15%), Inglés (10%), y Portugués-inglés (5%).

TABLA 1. Aspectos generales

Código	Año	No autores	Revista	Base	País de la publicación	Clasificación	Idioma artículo
1	2023	1	Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre	Dialnet	Brasil	Ciencias sociales	Español
2	2023	3	Methaodos.revista de ciencias sociales	Dialnet	España	Ciencias sociales	Inglés
3	2023	2	Anuario Del Conflicto Social	Dialnet	España	Ciencias políticas	Español
4	2023	1	Revista Estudios Institucionales	Dialnet	España	Ciencias jurídicas	Español
5	2023	2	Revista Internacional de Sociología	Dialnet	España	Ciencias sociales	Español
6	2023	2	Linguagem Em (Dis)Curso	Dialnet	Brasil	Filología	Portugues
7	2023	6	Revista Brasileira de Ciência Política	Scielo	Brasil	Ciencia política	Portugues
8	2023	3	RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas	Dialnet	España	Ciencias sociales	Español
9	2023	1	Methaodos Revista de Ciencias Sociales	Dialnet	España	Ciencias sociales	Español
10	2023	1	Methaodos Revista de Ciencias Sociales	Dialnet	España	Ciencias sociales	Español
11	2023	1	Estudios Fronterizos	Dialnet	México	Ciencias sociales	Español
12	2023	2	Linguagem Em (Dis)Curso	Dialnet	Brasil	Filología	Portugues
13	2023	3	Razón Y Palabra	Dialnet	Chile	Humanidades	Español
14	2023	1	Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)	Scielo	Brasil	Ciencias humanas	Inglés
15	2023	3	Revista Latina de Comunicación Social	Dialnet	España	Ciencias sociales	Español
16	2023	4	Index comunicación	Dialnet	España	Ciencias sociales	Español
17	2023	2	Revista Mediterránea De Comunicación	Dialnet	España	Ciencias sociales	Español
18	2024	4	Gestão & Regionalidade	Redalcy	Brasil	Administración y contabilidad	Portugues/Ing
19	2024	3	Revista de Comunicación y Cultura	Dialnet	Ecuador	Ciencias sociales	Español
20	2024	4	Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes	Dialnet	España	Comunicación	Español
21	2024	2	Anuario Electrónico de Estudios En Comunicación Social "Disertaciones"	Dialnet	Colombia	Ciencias sociales	Español
22	2024	1	Disjuntiva	Dialnet	España	Sociología	Español

5.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.2.1. Tipo de estudio

Con relación a la mención explícita del tipo de estudio en un 30% de los artículos no se observó alusión específica, mientras que en el 70%

restante la mención es heterogéneo, la mayoría se define con vocabulario propio de enfoque cualitativo: estudio de caso (12%), análisis diversos (cualitativo-contenido-comparativo-descriptivo)(23%), estudio descriptivo (5%), Revisión bibliográfica (5%), estudio longitudinal (5%), se encuentra un estudio mixto (5%), y emergen nuevas formas de identificar el estudio: Metodología de Frames (5%), Investigación empíricamente acotada (5%), y diseño cualitativo multimetodo (5%).

5.2.2. Técnicas

Dentro de las Técnicas, se observan cuatro grupos de técnicas, aunque en un mismo estudio se pueden nombrar varios grupos, por tanto no se establecieron porcentajes. En el primer grupo estarían aquellas que el estudio menciona de forma agrupada bajo el nombre de una parte del proceso de investigación (Recolección de información, Tratamiento de datos, representación gráfica, búsqueda a partir de términos claves, análisis de contenido, representación y contrastación de hipótesis, filtrado). En segundo lugar estarían las clásicas: Categorización y codificación, observación, observación participante, entrevista. En tercer lugar estarían técnicas recientes como: netnografía, análisis de cadenas semánticas, técnicas de bola de nieve; y en un cuarto grupo estarían las estrechamente relacionadas con tecnología e IA: Social network análisis (SNA), Cálculo de Engagement, Encuestas asistidas por ordenador, Modelos de ecuaciones estructurales (SEM).

5.2.3. Tamaño de la muestra

En el 18% de los estudios no se pudo establecer una cantidad exacta que se aludiera a la muestra, en el 82% se halló una gran dispersión en la cantidad (desde 5 tweets hasta 1,6 millones de conversaciones). Sin embargo, podemos establecer dos grandes tipos de muestra según el tipos de unidad muestral: 1) las clásicas (artículos, manifestaciones, entrevistas) y 2) las estrechamente relacionadas con la tecnología/IA (Publicaciones en Twitter, conversaciones online, entrevistas telefónicas asistidas por ordenador, páginas, post, comentarios, hastag, entradas, tweet, retweets, me gusta, entrevistas vía Zoom).

5.2.4. Fuente

A diferencia de la heterogeneidad en el tipo de estudio, técnica o tamaño de muestra, en la fuente encontramos una minoría (5%) que utilizó medios tradicionales como entrevista cara a cara, mientras que la mayoría (95%) tuvieron una fuente estrechamente relacionada con tecnología o IA, así: Encuesta asistida por ordenador (12%), Twitter (39%), Twitter en combinación con otras redes sociales o sitios online (12%), Web institucionales y otros sitios (12%), Facebook (5%), YouTube (5%), Instagram (5%), Bases de datos (5%).

5.2.5. Tecnología e IA en el proceso de investigación

En la fase Muestreo y/o Recolección de información, se observó que el 50% mencionaron alguna herramienta, así: Herramienta de búsqueda avanzada o API de Twitter (12,5%), Zoom (5%), Encuesta asistida por ordenador sistema CATI (12,5%), Función de aleatorización de Excel (5%), Netvizz (5%), Brandwacht (5%), e Postgresql (5%).

Durante el tratamiento de los datos (como lo denominaban los autores), se observó mención en el 15% de los datos, distribuido así: SSPS versión 21 de IBM (5%), IRAMUTEQ (5%), Base de Datos SQL “query” (5%). Para el análisis de la información no se observó mención en el 70%, mientras que el 30% restante se distribuyó así: Excel (5%), Software Dedoose (5%), Excel y Nvivo (5%), Nvivo (10%), Gephi análisis SNA (5%).

Finalmente, para la contratación de hipótesis solo se observó un reporte (5%) realizado a través de Excel, y en cuanto a presentación de información hubo dos reportes (10%), haciendo referencia a Gephi análisis SNA (5%) y Datawrapper (5%). No se encontraron menciones sobre uso en redacción de informes, generación de conclusiones, generación de referencias u otras fases del proceso de investigación.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se observa una contención editorial importante que marca tendencia en el número de autores mayoritariamente inferior a 3 personas (81%) que se encuentra dentro de las revistas de forma generalizada, aunque persiste

una anomalía en el número de un (19%) de las publicaciones. De igual forma, las revistas establecen criterios que evitan que se duplique el abordaje de los fenómenos a través del criterio de originalidad reflejado en que sólo existía una publicación de este tipo en el 90% de la muestra.

En cuanto al liderazgo de los procesos de difusión de la producción científica se encuentra un mejor posicionamiento a partir del número de artículos recuperados de Dialnet, que podría deberse a distribución física del fenómeno de la extrema derecha abordado en los estudios. Por tanto, siendo España el país con mayor participación, puede haber sesgado la preferencia de indexación de artículos en el portal de Dialnet.

Con respecto al uso de tecnología e IA dentro del proceso de estudio, se destaca una correlación a priori con la distribución de uso de IA dentro de los países que evidencia el estudio de uso de IA en la educación superior de López et al. (2024), esta situación sugerimos se aborde en otros estudios a fin de conocer las interacciones entre el uso de IA en la educación superior y su repercusión en las formas de producción académica.

En cuanto al abordaje de la extrema derecha teniendo en cuenta la tecnología e IA en el proceso de estudio, se encuentra que mayoritariamente se publica en revistas de Ciencias Sociales lo cual es coherente con el objeto general. No obstante, llama la atención el área de Filología y Administración y Contabilidad, que podría estar relacionado con la diversidad de miradas que puede tener un mismo objeto de investigación, en este caso la extrema derecha.

Por su parte, el idioma de publicación es coherente con los idiomas que prevalecen en los países de donde proceden las revistas en un 85%, se presenta una anomalía en cuanto a publicaciones en inglés (15%) que pueden ser explicadas por procesos de internacionalización de las publicaciones y las mediciones que recaen sobre las revistas a través de los sistemas de calidad.

En conclusión, el abordaje del fenómeno social de la extrema derecha que utiliza tecnología e IA dentro de su estudio, requiere de unas condiciones habilitantes en el escenario editorial y del investigador/contexto, que puede realizar contenciones, promociones y marcar tendencias a

partir de sus políticas de publicación, las cuales a su vez estarán mediadas por los sistemas a los que pertenecen las revistas y los investigadores.

De otro lado, en cuanto a los aspectos metodológicos. A partir de la muestra, se observa una gran diversidad en el abordaje metodológico de la extrema del cual se establecieron tres metodologías mencionadas por los autores: Metodología de Frames, Investigación empíricamente acotada, Diseño cualitativo multimétodo.

Sobre las técnicas, se concluye que podrían estar relacionadas con la emergencia de tecnología e IA, las de tipo reciente y las estrechamente relacionadas, como: Netgrafia, Análisis de cadenas semánticas, Técnicas de bola de nieve, Social Network Análisis (SNA), Cálculo de Engagement, Encuestas asistidas por ordenador, Modelos de ecuaciones estructurales (SEM).

Con respecto al tamaño de la muestra, a partir de los datos de la muestra se observa que la tecnología-IA, permite realizar análisis que incluyen mayor número de fuentes, seguimientos en tiempo real de forma longitudinal, aprovechar información pública que se encuentran en las redes sociales, siendo Twitter la red social más utilizada, seguida por Facebook, YouTube, Instagram, o una combinación de varias redes sociales. Aunque también se consultan web institucionales y otros sitios web y Bases de datos incluyendo el reciclaje de bases de datos recopiladas en otros estudios.

Específicamente sobre las herramientas Tecnológicas e IA, que hicieron parte del reporte metodológico según la fase del estudio, se concluye que se mencionan con mayor frecuencia en el proceso de Recolección de muestra o muestreo, ya sea a través de herramientas diseñadas para extracción de información en la Red social (Facebook con Netvizz, Herramienta de búsqueda avanzada o API en Twitter), Herramientas de pago para gestión de redes (Brandwach), Software libre para manejo de bases de datos (ePostgresql), TIC como (Zoom). Funciones en paquete office (Excel), o módulo de entrevistas asistidas por ordenador (Software CATI).

Se concluye que el segundo momento más auxiliado por Tecnología-IA, es el de análisis de datos siendo los software licenciados para el análisis cualitativo colaborativo más utilizados Nvivo, Dedoose, y

Excel que se utilizó desde un análisis cuantitativo, y para el análisis de redes se utilizó Gephi que es un software abierto y gratuito.

El tercer momento que se apoya con tecnología-IA es el trabajo de con los datos, que engloba el tratamiento y análisis de datos, en el cuál destaca la presencia de herramientas para análisis cualitativo como: Iramuteq un software libres para el análisis multidimensional de textos y cuestionarios (Moreno y Ratinaud, 2009); Dedoose, Nvivo. Y para el análisis cuantitativo se hallaron: la Base de datos SQL (sistemas que almacenan conjuntos de datos estructurados); el software licenciado SSPS de IBM y Excel; en el análisis de redes se encontró Gephi. Para la presentación de resultados gráficos se halla Gephi y Datawrapper, y para contrastar hipótesis Excel.

Lo que nos permite concluir que la tecnología-IA está siendo utilizada en el estudio de la extrema derecha, no obstante es importante comprender que las redes sociales se sustentan en ecosistemas de inteligencia artificial que también interactúan con los perfiles desde los cuales los investigadores extraen la información, además la información es afectada por los propios algoritmos de recuperación de información online, ya sea por el perfil desde el que se consulta, el dispositivo, la georreferenciación, o la posición de recuperación, entre otras variables que afectarán la muestra y por ende, podrían sesgar los resultados. Por tanto no sólo es una herramienta, sino también un escenario de disputa ideológica.

De la misma forma, las redes sociales poseen perfiles de usuarios tanto reales como falsos, automáticos a través de bot, y agentes de IA, con lo cual generalizar los resultados obtenidos de dicha información podría limitar la veracidad de los resultados, por esta característica del dato inicial.

Adicionalmente, aspectos generalizados en cuanto al uso de aplicaciones y tratamiento de datos, tales como: derecho al olvido, seguridad de los datos, encriptación en almacenamiento y tránsito, propiedad de la información, responsabilidad de las empresas prestadoras de los servicios, reutilización, uso de los datos y las interacciones de los usuarios en el desarrollo de aplicaciones, serían temáticas que deberían darse a conocer a los ciudadanos, a fin de que puedan comprender las repercusiones de exponer datos e información propia y de terceros dentro de

las diferentes herramientas digitales, más aún cuando el escenario digital se constituye es un escenario político.

Otro aspecto importante, será la calidad de los datos que se puedan re-tomar, por ejemplo un algoritmo selecciona información para el usuario-a acorde a perfiles, realimentando las cámaras de eco y burbujas informativas. En consecuencia, podría crear fenómenos artificiales ya sea por su propia configuración, o a partir de estrategias de manipulación de algoritmos, como por ejemplo el uso de bots o los fake news, que a su vez pueden ser potenciados por IA, por tanto se recomiendan estudios al respecto.

De otro lado, debido a las interacciones entre tecnología e IA, con la salud humana, y la exposición que realizan los investigadores de forma continuada a las herramientas, se recomienda estudiar la influencia de estas herramientas en la salud del investigador tanto física como mental.

En conclusión, las herramientas tecnológicas e IA, requieren mayor especificidad metodológica que permita garantizar la posibilidad de generalización, explicabilidad, replicabilidad, y contención; a fin de evitar alimentar una percepción de la realidad filtrada por los ecosistemas de inteligencia artificial y tecnología, y por ende, alejada de la propia realidad que se estudia.

Finalmente, podríamos concluir que de continuar las tendencias actuales, las revoluciones científicas del futuro no se vivirán sino se codificarán, tanto en lo biológico como en lo digital.

7. AGRADECIMIENTOS

Se agradece a todos los investigadores y personas en general que han permitido crear este documento.

8. REFERENCIAS

Alonso-Rodríguez, A. M. (2024). Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 79–98. <https://doi.org/10.14201/teri.31821>

- Álvarez, Miguel. (2023). El naufragio de la vieja extrema derecha en España en las elecciones al Parlamento Europeo de 2019. Análisis comparativo de ADÑ y VOX. *Estudios Ibero-Americanos*, Porto Alegre. 49 (1), 1-17 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-864X.2023.1.44587>.
- Areitio Bertolín, J., y Areitio Bertolín, A. (2008). La criptografía cuántica una tecnología clave para la seguridad de red. *Seguridad en Redes*. Recuperado de https://www.redeweb.com/_txt/647/68.pdf.
- Atweh, J. A., Tabbara, I., Nasrallah, G., y Riggs, S. L. (2024). Reducing Barriers in Analyzing Eye Tracking Data: The Development of a GUI to Preprocess Eye Tracking Data. <https://doi.org/10.31219/osf.io/ehr8j>
- Azevedo, D. M., Costa, L. M., Almeida Júnior, J. J., et al. (2008). Paradigmas emergentes: un ensayo analítico. *Rev. Eletr. Enfermero*, 10(3), 835-842. <http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n3/v10n3a30.htm>.
- Bernardo, A., Cabo, D., Torrecillas, C y Maqueda, A. (2023, 19 de diciembre). Donde habita el olvido: la inversión en ciencia que cada año se queda en un cajón. *Civio*. <https://acortar.link/QVnmV6>
- Berryhill, J., Kok Heang, K., Clogher, R., y McBride, K. (2019). Hello, World: Artificial intelligence and its use in the public sector. *OECD Working Papers on Public Governance*, 36. <https://doi.org/10.1787/726fd39d-en>
- Boldyreva, E. L., Grishina, N. Y., y Yekaterina Duisembina. (2018). *Cambridge Analytica: Ethics and Online Manipulation with Decision-Making Process*. *The European Proceedings of Social* <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.10>
- Caicedo Goyes, F. L. (2024). Exploración de estrategias avanzadas en computación de alto rendimiento: Un Análisis Integral y Perspectivas Emergentes. *Revista Odigos*, 5(2), 9–32. <https://doi.org/10.35290/ro.v5n2.2024.1174>
- Carbajal-Degante, Erik, Myrna Hernández Gutiérrez y Melchor Sánchez-Mendiola (2023), “Hacia revisiones de la literatura más eficientes potenciadas por IA”, *Investigación en Educación Médica*, 12(47), 111-119
- Castellanos, D. S., y Osorio, S. (2024, 26 de junio). Latinoamérica expulsa su talento a países más ricos, pero el salario no es lo único que pesa. *Bloomberg Línea*. <https://acortar.link/0RRRfi>
- Chris Lu, Cong Lu, Robert Tjarko Lange, Jakob Foerster, Jeff Clune y David Ha (2024). The AI Scientist: Towards Fully Automated Open-Ended Scientific Discovery. *Computer Science*. arXiv:2408.06292, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.06292>
- Clarke, J. (2024, diciembre 8-14). La batalla de los 57.000 millones y el futuro de la humanidad. *XL Semanal*. <https://acortar.link/3QhJqH>

- Comisión Europea. (2024). El informe sobre el estado de la Unión de la Energía de 2024 refleja los avances de la UE de cara a garantizar una energía segura, competitiva y asequible para todos. European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_24_4581
- COPE. (2024, 10 de diciembre). Authorship and AI tools. COPE: Committee on Publication Ethics. <https://acortar.link/el3d3gu>
- CORDIS. (2021, 20 de abril). La ética en el centro de las tecnologías emergentes. CORDIS | European Commission. <https://acortar.link/K9JrJt>
- Corporación colombiana de investigación agropecuaria - AGROSAVIA. (2024). Los nuevos paradigmas de la ciencia y la tecnología: innovación y desarrollo, retos y oportunidades. Agrosavia.co, 229–253. <http://hdl.handle.net/20.500.12324/16026>
- De Castro, C. (2019, 23 de noviembre). Necesidad de nuevos paradigmas holísticos en la ciencia y la tecnología. GEEDS. <https://acortar.link/7wIyvz>
- Denz, C., y Barroso, Á. (2017). Controlling autonomous nanobiorobots by optical micromanipulation. En *Light Robotics: Structure-Mediated Nanobiophotonics*, (p. 411-439). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7020-7096-9.00014-8>
- Eduardo, E. (2023, 26 de noviembre). ILIA y lo que nos dice del estado de la IA en Latam. CIOAL the Standard IT. <https://thestandardcio.com/2023/11/26/ilia-ia-latam/>
- Feng-GUI. (2024). Solutions Feng-Gui.com. <https://feng-gui.com/solutions-advertisers.htm>
- Fernández, J. H. (2011). Paradigma de la complejidad como ideal de racionalidad transclásico. *Revista Pequeña Escuela de Psicología*, 1(1), 27-37.
- Firth, N. (2024). These AI Minecraft characters did weirdly human stuff all on their own. MIT Technology Review. <https://doi.org/1085094/10-breakthrough-technologies-2024>
- Flanagin, A., Bibbins-Domingo, K., Berkwits, M., & Christiansen, S. L. (2023). Nonhuman “Authors” and Implications for the Integrity of Scientific Publication and Medical Knowledge. *JAMA*, 329(8), 637. <https://doi.org/10.1001/jama.2023.1344>
- Foa, R. S. y Mounk, Y. (2017). The Signs of Deconsolidation. *Journal of Democracy*, 28(1), 5–15. <https://acortar.link/0SsLe1>
- Forti, S. (2024). ¿La extrema derecha otra vez «de moda»? Metapolítica, redes internacionales y anclajes históricos. *Nueva Sociedad*, 310, Marzo - Abril. <https://nuso.org/articulo/310-extrema-derecha-otra-vez-de-moda/>

- Gobierno Vasco (2021). Impactos generados por los parques eólicos y fotovoltaicos y propuesta de zonificación ambiental. Ekolur, Euskadi. Eus. <https://acortar.link/Pq6kcQ>
- Gómez, T. (2024, 12 de diciembre). Escándalo en la lucha contra el cáncer: se ha desviado un millón en obras de arte como estas. THE OBJECTIVE. <https://acortar.link/zwLkse>
- Google Research. (2024). Research Areas – Google Research. Research.google. <https://research.google/research-areas/>
- Guerrero, L. (2024, 30 de septiembre). El Gobierno dice que “no hay plata” pero retiene US\$53 millones de préstamos internacionales destinados a la ciencia. ElDiarioAR.com. <https://acortar.link/2WmatK>
- Han, B.-C. (2014). Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Herder.
- Han, B.-C. (2021). No-cosas: Quiebras del mundo de hoy. Taurus.
- Herranz, F. (2023, April 15). La computación cuántica, una herramienta estratégica para el desarrollo industrial. Diario Digital de La Industria Española. <https://acortar.link/SbQnH6>
- Hotjar. (2014). Hotjar: mapas de calor y analíticas de comportamiento Hotjar.com. <https://www.hotjar.com/es/>
- Hussain, M. y Naseer, M. (2024). Análisis comparativo de modelos de regresión logística, LSTM y Bi-LSTM para el análisis de sentimientos sobre reseñas de películas en IMDB. (2024). Journal of Artificial Intelligence and Computing, 2 (1), 1-8. <https://doi.org/10.57041/6t2gfw23>
- Hutto, C. J., y Gilbert, E. (2014). VADER: A Parsimonious Rule-based Model for Sentiment Analysis of Social Media Text. Proceedings of the Eighth International Conference on Weblogs and Social Media (ICWSM-14). <https://vadersentiment.readthedocs.io/en/latest/>
- INFINITIA. (2021, 19 de agosto). Nanomateriales: los materiales del futuro. INFINITIA Industrial Consulting. <https://acortar.link/XdoAz3>
- Jalloul Muro, H. (2023). La prevención de la radicalización violenta como método más eficaz contra el terrorismo internacional. El caso del yihadismo. Comillas Journal of International Relations, 26, 80-92. <https://doi.org/10.14201/shhc202341343360>
- Jiménez-Granizo, F.P. (2023). Abordajes metodológicos y paradigmas en la investigación científica y tecnológica: una revisión bibliométrica. Bibliotecas. Anales de Investigacion;19(1), 1-11. <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/582/535>
- Jiménez-Zafra, S. M., Martín-Valdivia, M. T., y Ureña-López, L. A. (2021). Nuevos retos en el Análisis de Sentimientos. En Programa de Doctorado “Tecnologías de la Información y la Comunicación”. Escuela Politécnica Superior de Jaén. Universidad de Jaén, Campus Las <https://acortar.link/DUrszE>

- Jorge, J. E. (2023). democracia en crisis: desafíos y perspectivas. *Question/Cuestión*, 3(74), e776. <https://doi.org/10.24215/16696581e776>
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lagares, Nieves; Pereira, María and Rivera, José M. (2018). “Diferencias y homogeneidades en el voto a Podemos y sus confluencias”. In: Llera, F. J.; Baras, M. and Montabes, J. (eds.). *Las elecciones generales de 2015 y 2016*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lázaro Araujo, L. (2007). *Ciencia Regional: origen y tendencias. Una síntesis*. Cuadernos de Ordenación del Territorio, 7(4ª época), 3-10. <https://www.fundicot.org/wp-content/uploads/2024/11/mayo2007-1.pdf>
- León Pluas, E., Proaño Arias, E., Muirragui Irrazábal, V., y Cajamarca Yunga, J. (2019). Minería de datos en el análisis de tendencias políticas en redes sociales. *Ciencia Digital*, 3(3.4.), 91-103. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i3.4.837>
- López Felipe, J. (2023). Abascal y Cierra España. Un estado de la cuestión sobre VOX. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 41, 343-360. <https://doi.org/10.14201/shhc202341343360>
- López-Regalado, Ó., Núñez-Rojas, N., López-Gil, Ó. R., y Sánchez-Rodríguez, J. (2024). Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70, 97-122. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.106336>
- MacBride, S. et. alt. (1980). *Un Solo mundo, Múltiples Voces*. Comunicación e Información en Nuestro Tiempo. Fondo de Cultura Económica/UNESCO
- Madera, S. (2016). Complementariedad, identidad y contradicción en la lógica de Niels Bohr. *Sophía*, 2(21), 101-101. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.04>
- Martín, I.; Paradés, M.; Zagórski, P. (2022). How the traumatic past influences the vote of populist radical right parties in Germany, Poland and Spain. *Journal of Contemporary European Studies*. 31 (2), 332-344 p. DOI: <https://doi.org/10.1080/14782804.2022.2070138>
- Martínez, E. (2022, March 14). La gravedad cuántica podría emerger de un universo holográfico. *Levante-EMV*. <https://acortar.link/IzrTem>
- Marugán Solís, F. (2018). La ciencia como tropo publicitario. *Cine, Imagen, Ciencia*, (2). <https://acortar.link/GxcprJ>
- McCarthy, S. (2023, 3 de julio). El controvertido científico chino He Jiankui propone una nueva investigación de edición genética. *CNN*. <https://acortar.link/yiP8xc>

- Medina Romero, M. Á. (2023). Las Herramientas de Inteligencia Artificial Orientadas al Fortalecimiento del Desarrollo de Investigaciones Científicas y Académicas: el Caso de Smartpaper.AI En América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 7542–7553. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6743
- Megapanou, A. (2022). *Nanochips and Medical Applications*. Tesis de maestría, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas - Departamento de Farmacia.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. University of Chicago Press.
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2023). Datos sintéticos: ¿Qué son y para qué se usan?. <https://acortar.link/7RhO5M>
- Lyotard, J.F. (1979). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2023). Real Decreto 729/2023, de 22 de agosto, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Supervisión de Inteligencia Artificial. *Boletín Oficial del Estado*, 210, 122289-122316. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-18911>
- Miró Quesada, F. (2022). El dataísmo como ideología. *Ius Inkarrí. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Ricardo Palma*, 11(12), 85-104. <https://doi.org/10.59885/iusinkarri.2022.v11n12.04>
- Montilla, R. S. (2020, 21 de diciembre). Los paneles solares no son tan ecológicos como parecen. Muy Interesante. <https://www.muyinteresante.com/ciencia/23633.html>
- Morán Faúndes, J. M. (2023). ¿Cómo cautiva a la juventud el neoconservadurismo? Rebeldía, formación e influencers de extrema derecha en Latinoamérica. *Methaodos Revista de Ciencias Sociales*, 11(1), m231101a05. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i1.649>
- Moreno, M., y Ratinaud, P. (2009). *Manual para el usuario*. Disponible en <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-usuario>
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Mudde, Cas (2021): *La ultraderecha hoy*. 1.ª ed. inglesa 2019. Barcelona: Paidós, 2021.
- Nagao Menezes, D. F., (2022). Nanotecnología, lo desconocido y la ley. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XXV(50), 15-32. <https://doi.org/10.18359/prole.4239>

- Nhacuongue, J. (2022). A ciência e a ordem social: ensaios para disrupção do antropoceno. Liinc em Revista. <https://doi.org/10.18617/liinc.v18i1.5950>
- Nikitin, M. P. (2016). Nanorobots for biomedical applications. International Conference Laser Optics (LO), St. Petersburg, Russia. <https://doi.org/10.1109/LO.2016.7549994>
- Norris, Pippa and Inglehart, Ronald (2019). Cultural Backlash. Trump, Brexit, and the Rise of Authoritarian Populism. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108595841>
- Noticias, A. 3. (2022, 28 de mayo). La “Greenflación” o cómo se encarecen las materias primas al ser más sostenibles. Antena 3 Noticias. <https://acortar.link/PHUJSc>
- Núñez, J. (2002). Ética, ciencia y tecnología: sobre la función social de la tecnociencia. ILUIL. (25), 459-484. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/300397.pdf>
- Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación- OTRI. (2024). Así funciona la tecnología CRISPR, el Nobel que pudo haber sido español. Www.ucm.es <https://acortar.link/k8nToR>
- OGAMA -OpenGazeAndMouseAnalyzer- (2016). OGAMA: An Open Source Software Designed to Analyze Eye and Mouse Movements in Slideshow Study Designs | Open Gaze and Mouse Analyzer. <http://www.ogama.net/>
- Oliveira, M. C. D., y Linsingen, I. von. (2021). Alternativas epistémicas emergentes en la ciencia y su enseñanza desde el sur global. Perspectiva, 39(2), 1–19. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2021.e67902>
- ONU (2023). Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo empresarial. Junta de Comercio y Desarrollo Comisión de la Inversión, la Empresa y el Desarrollo. ONU. <https://acortar.link/0d76ki>
- ONU (2024, 11 de septiembre). La equidad y la justicia son claves para la transición energética, según panel de la ONU. ONU Comercio Y Desarrollo (UNCTAD). <https://acortar.link/ZC1pLM>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pandiella-Dominique, A., y Sanz-Casado, E. (2021). La perspectiva de la ciencia abierta en los rankings de universidades. En M. M. Borges & E. Sanz Casado (Coords.), Sob a lente da ciência aberta: olhares de Portugal, Espanha e Brasil (pp. 415-438). Universidad de Coimbra
- Penchaszadeh, Victor B. (2022). Ética de la edición genética en seres humanos. Revista Colombiana de Bioética 17(1): e4046. <https://doi.org/10.18270/rcb.v17i1.4046>

- Pérez, A. (2023, 18 de diciembre). La escasez de agua amenaza el 46% de los proyectos de hidrógeno en España. *ElEconomista.es*; *ElEconomista*.
<https://acortar.link/ULL8cb>
- Pérez, C. (2007). Minería de datos técnicas y herramientas. *Paraninfo*. S.A.
- Pérez-Pérez, B., Díaz-Cuevas, P., & Martín Peinado, F. J. (2024). La energía solar: ¿Un nuevo uso ordinario del medio rural? *Ocupación de suelos agrícolas en el sur de España. Hábitat Y Sociedad*, (17), 45–61.
<https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2024.i17.03>
- Pichel, J. (2022, 26 de agosto). La nueva Ley de Ciencia divide a investigadores: “Vamos a contratar a menos.” *El Confidencial*.
<https://acortar.link/cGFzc9>
- Portilla, A. (2022, 19 de octubre). Fuga de cerebros: Desafíos en la pospandemia. *América Latina Y El Caribe*. <https://acortar.link/Ah5Lt2>
- Prego, C. (2023, October 3). Los paneles solares son un agujero negro de agua. La repulsión electrostática quiere solucionarlo. *Xataka.com*.
<https://acortar.link/7SKEUc>
- Proellocks, N. (2023, 23 de agosto). Dictionary with opinionated words from the Harvard-IV... *Rdrr.io*.
<https://rdrr.io/cran/SentimentAnalysis/man/DictionaryGI.html>
- Restrepo-Espinosa, M. H. (2012). Biopolítica: elementos para un análisis crítico sobre la salud mental pública en la Colombia contemporánea. *Rev. Gerenc. Polit. Salud*, 11(23).
- Rivera Otero, José Manuel; Castro Martínez, Paloma y Mo Groba, Diego (2021). «Emociones y extrema derecha: el caso de VOX en Andalucía». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 176: 119-140.
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.176.119>
- Roig, D. P. (2024, 11 de septiembre). El creador de los primeros humanos modificados genéticamente lanza un desafío. *National Geographic España*; *National Geographic*. <https://acortar.link/2L6ADQ>
- Ruiz, N. (2022, 20 de noviembre). Por qué el azúcar es el producto que más se encarece: Brasil tensiona el mercado con la producción de bioetanol. *El Español*. <https://acortar.link/uMYyq8>
- Sala de prensa (2011, 22 de marzo). El profesor Manuel E. Patarroyo, Premio Internacional Príncipe de Viana de la Solidaridad 2011. *Navarra.es*.
<https://acortar.link/acbr6o>
- Salas, S. (2022). Edición genética humana: análisis de algunos desafíos éticos. *REV. MED. CLIN. CONDES*, 33(2) 140-147.
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.03.004>

- Smith, J. (2023). Evaluación de la calidad en estudios cualitativos: El método SALSA. *Revista de Investigación Cualitativa*, 15(2), 123-145. <https://doi.org/10.1234/qual.2023.56789>
- Tahir, S., Tahir, H., Tahir, R., Rajarajan, M., & Abbas, H. (2022). Water Is a Viable Data Storage Medium: A Security and Privacy Viewpoint. *Electronics*, 11(5), 818. <https://doi.org/10.3390/electronics11050818>
- Talebi, M., Negar Bozorgchami, Rouzbeh Almasi Ghale, Hadi Esmaeeli, Azamsadat Moosavizadeh, Aghajani, A., Far, B. F., & Saeed Aminzadeh. (2024). The emerging applications of niosome as a nanotechnology-based approach in vaccine delivery. *Vacunas*, 25(3), 374–384. <https://doi.org/10.1016/j.vacun.2024.04.002>
- TOBII (2024). Eye tracking para investigación | Software y hardware. Tobii.com. <https://www.tobii.com/lp/es>
- Torres Reyes, A. M. (2024). ¿Ser o auto percibirse?, esa es la cuestión. *Cuadernos Fronterizos*, 20(60), 18–20. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.60.4>
- Torres-Reyes, A. M. (2024b). Suicidio e Inteligencia Artificial (IA): Estudio exploratorio sobre el caso de Pierre. En *La docencia aprendiendo: innovación educativa multinivel y sociología de la educación* (pp. 165-184). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14581908>
- Torres-Reyes, A.M. (2025). El juego de la verdad: Revisión Sistemática sobre la relación entre Gamificación y desinformación. Dykinson [En prensa]
- Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education Policies for the future. JRC Science for Policy Report. <https://doi.org/10.2760/12297>
- Vicente Iglesias, G., Rodríguez Martínez, G., & González Gómez, Á. (2021). Auge electoral de la extrema derecha española: análisis de la irrupción y evolución del voto de Vox (2018-2019). *Marco: revista de marketing y comunicación política*, 7, 75-101. <https://doi.org/10.15304/marco.id7891>
- Viudes Fernández, F. (2023). Revolucionando la política: El papel omnipresente de la IA en la segmentación y el targeting de campañas modernas. *Revista Más Poder Local*, 53: 146-151. <https://doi.org/10.56151/maspoderlocal.183>
- WAME. (2020). Chatbots, Generative AI, and Scholarly Manuscripts. Wame.org. <https://wame.org/page3.php?id=106>
- World Health Organization. (2021). Ethics and governance of artificial intelligence for health. Geneva: World Health Organization.

LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA COMO CANAL DE TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO: UN ANÁLISIS DE LAS MICROCREDENCIALES UNIVERSITARIAS IMPARTIDAS DESDE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ÁNGELES SOLANES CORELLA
Universitat de València

CARLOS ROMÁ MATEO
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La labor de las universidades como canales de transferencia del conocimiento ha ido transformándose de manera muy marcada a lo largo de los últimos años. La transferencia, inicialmente planteada como una aplicación práctica del conocimiento al desarrollo industrial, ha constituido el pilar principal de este componente de las funciones de la Educación Superior, traducido en la época moderna en resultados basados en la generación y transferencia de patentes, creación de empresas y, en términos generales, la comunicación entre universidades e industria. Sin embargo, las últimas décadas —a raíz de las transformaciones principalmente acaecidas por el enfoque de las sociedades que aspiran a estar basadas en el conocimiento— este concepto de la transferencia se ha ido diversificando y enriqueciendo, incorporando funciones relacionadas con la divulgación y comunicación de los resultados de investigación generados en el seno de las universidades, hacia la sociedad, por ejemplo. Siendo las universidades principalmente instituciones educativas, todas estas ramas del ámbito de la transferencia han terminado por converger en una oferta formativa que se ha ampliado enormemente, abarcando multitud de cursos de postgrado o de especialización para profesionales de todos los ámbitos, en los que la universidad

colabora estrechamente con el tejido empresarial, administraciones públicas y colectivos sociales que requieren cubrir necesidades formativas surgidas en un contexto laboral rápidamente cambiante. En el marco normativo de nuestro sistema de enseñanzas superiores, dicho rol de transferencia ha ido adquiriendo un protagonismo muy especial en el ámbito de lo que se ha dado en llamar enseñanzas propias de las universidades, formación no oficial o no reglada, cuya principal diferencia con las enseñanzas oficiales radica en la ausencia de una acreditación externa a nivel estatal, siendo las propias instituciones universitarias quienes velan por la calidad y el rigor de las mismas (la otra diferencia fundamental es que los estudios de postgrado propios no capacitan para cursar estudios de doctorado); no obstante, con el paso de los años, este tipo de títulos de postgrado han ido evolucionando, y la metodología de diseño, aprobación y revisión de la calidad por parte de las universidades aumentando de tal manera, que se han convertido en muchos casos en títulos que cubren necesidades formativas de tal calado que incluso garantizan la capacitación o adquisición de competencias imprescindibles para ciertos desempeños profesionales. En las últimas décadas, las enseñanzas propias de las universidades han ido ramificándose y dando lugar a títulos de menor extensión y alcance, en gran medida obligadas por la rápida instauración de las tecnologías de la información y la comunicación, el análisis masivos de datos y las herramientas basadas en inteligencia artificial como pilares básicos de la gestión en la mayoría de negocios y empresas. Este tipo cursos han quedado clasificados dentro de los términos (a menudo intercambiables) de *formación permanente* y *formación continua*, donde la flexibilidad de diseño e impartición se han incrementado exponencialmente siguiendo las necesidades de los entornos profesionales.

1.1. LAS ENSEÑANZAS PROPIAS DE LAS UNIVERSIDADES A PARTIR DEL RD822/2021

En España, el ámbito de las enseñanzas propias sufrió una profunda remodelación a partir del Real Decreto 822/2021⁴¹ cuyo Capítulo VII

⁴¹ Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. B.O.E.

reestructura la extensión de las propuestas, consolidando los conceptos de formación permanente y continua, a tenor del frente abierto en el entorno de la enseñanza superior conocido como *formación a lo largo de la vida* (*Life Long Learning, LLL*). En dicho RD se establecen una serie de normas para promover la estandarización de criterios y asegurar unos estándares de calidad comunes a todo el territorio nacional: todos los másteres pasan a denominarse, necesariamente, “Máster de Formación Permanente”, y se enfatiza a lo largo de todo el texto la necesidad de diferenciar estos títulos de los másteres oficiales. Sin embargo, y de manera notable, es en este Real Decreto donde se regula por vez primera la posibilidad de que los títulos no oficiales se puedan inscribir en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) estableciendo como requisito para ello que el título en cuestión «deberá contar preceptivamente con un informe favorable del Sistema Interno de Garantía de la Calidad de la universidad, que tendrá carácter vinculante para esta.» dando cuenta de la relevancia que los estándares de calidad adquieren para esta formación.

Sin duda uno de los hitos más relevantes del RD822/2021 es la clasificación de las propuestas de formación de menor duración como “microcréditos” o “microcredenciales”, que no solo se diferencian de otras enseñanzas propias por su corta extensión (entre 1 y 15 créditos ECTS) sino por la posibilidad de ser cursados por personas que no tengan una titulación universitaria previa. Esta diferenciación con los clásicos postgrados propios se torna fundamental al conferir la posibilidad de que profesionales en activo en cualquier sector de la sociedad refuercen y actualicen sus conocimientos a través de estudios de carácter universitario, con las garantías de calidad y rigor que se presuponen y que, como se ha comentado anteriormente, van incrementándose según se consolidan los estándares de calidad que se están desarrollando en el seno de las universidades específicamente destinados a las enseñanzas propias.

Las microcredenciales ya habían sido definidas en los primeros documentos de la Comisión Europea para sentar las bases del Espacio

núm. 233, de 29 de septiembre de 2021. (Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>).

Europeo de Educación Superior en 2025 como «una prueba del resultado del aprendizaje adquirido en una experiencia de corta duración.». Esta escueta definición ha ido matizándose en posteriores documentos, como la Propuesta de Recomendación del Consejo para un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad, sin perder en ningún momento los principales rasgos que definen estas propuestas: el dinamismo y la flexibilidad. Este rasgo de apertura se ha visto enfatizado con la reciente aprobación de la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario, que incluye una disposición adicional donde se abre la posibilidad a que incluso los títulos propios de postgrado puedan ser cursados por «Las personas que no posean ninguna titulación universitaria habilitante para acceder a las titulaciones de formación permanente y que puedan acreditar experiencia laboral o profesional con nivel competencial equivalente a la formación académica universitaria».

1.2. MICROCREDENCIALES UNIVERSITARIAS EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Es en este contexto de la formación a lo largo de la vida, como vía de transferencia del conocimiento entre universidades y sociedad (principalmente desde el punto de vista del tejido empresarial) donde las Microcredenciales Universitarias han supuesto una revolución a todos los niveles: en la Universitat de València estas formaciones se han desarrollado desde el curso 2021-2022, integrándose desde la aparición del RD822/2021 en el reglamento interno de la universidad para la regulación de sus enseñanzas propias⁴², como parte de la oferta de formación continua. A lo largo de dicho curso, se desarrollaron una serie de propuestas enmarcadas en todas las áreas del conocimiento y diferentes formatos (Solanes Corella & Romá-Mateo, 2024), así como un sistema de aseguramiento interno de la calidad que garantice la alineación de la evaluación e la calidad de estas propuestas con los procedimientos de

⁴² Reglamento de Títulos Propios y Programas de Formación Continua de la Universitat de València (Disponible en https://www.uv.es/postgrau/normativaTP/Reg_Titols_Propis_Form_Cont.pdf).

calidad ya asentados para las enseñanzas oficiales y cumpliendo con las exigencias del RD822/2021 en cuanto a regulación de la calidad de las enseñanzas propias. La oferta de microcredenciales universitarias ha ido creciendo y consolidándose: en el presente trabajo realizamos un análisis de esta trayectoria y desarrollamos algunos ejemplos de éxito que demuestran de manera factual el potencial de transferencia, y el interés despertado entre el alumnado, de estas formaciones.

2. OBJETIVOS

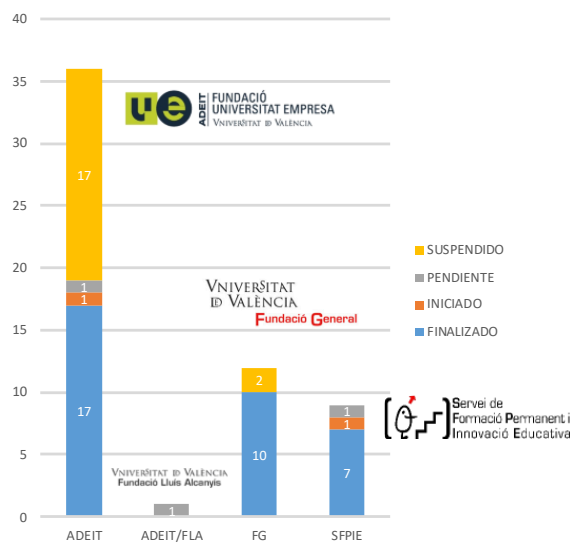
2.1. Analizar las características de la oferta en Microcredenciales Universitarias de la Universitat de València entre los cursos 2021-2022 y 2024-2025

2.II. Estudiar un caso de éxito de Microcredencial Universitaria

3. METODOLOGÍA

El estudio se ha realizado mediante el análisis de la oferta formativa de la Universitat de València, publicada a lo largo de los cursos 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024 y 2024-2025 (si bien los datos mostrados se refieren únicamente a los cursos ofertados hasta el último tercio de 2024) a través de los canales de difusión de la Universitat de València; la gestión de las microcredenciales se ha desarrollado a través de diferentes servicios como el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa (SFPIE) y medios propios como la fundación ADEIT-universidad empresa, la Fundació Lluís Alcanyís, y la Fundació General de la Universitat de València (ver Gráfico 1); se ha consultado las bases de datos institucionales para conocer los datos de matrícula, formato de las propuestas, y resultados de la evaluación de la calidad.

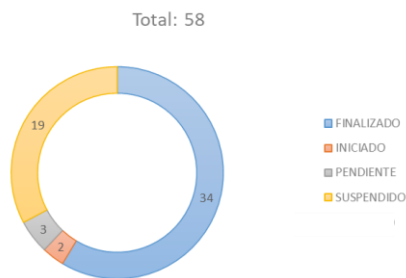
GRÁFICO 1. Distribución de las microcredenciales universitarias en base al órgano de gestión. Se muestra la cantidad de títulos tramitados por cada institución en el momento del análisis, diferenciando entre títulos aprobados pero pendientes de matriculación (pendiente), iniciados, finalizados, y suspendidos (por baja matrícula o por retirarse una vez aprobados por la propia dirección de los cursos).



Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en el gráfico, la mayor parte de cursos son gestionados por la fundación ADEIT, dado que en el curso 2021-2022 era el único medio propio donde se había instaurado la formación continua al amparo de la gestión de las enseñanzas propias previamente encomendada; a partir del curso 2022-2023 se comenzó a instaurar la gestión y desarrollo de microcredenciales a través del resto de servicios y fundaciones mencionados. En el momento de elaboración de este análisis, un total de 34 microcredenciales habían resultado finalizadas con éxito (Gráfico 2), algunas de ellas incluso llegando a ofertar ediciones recurrentes, como se explicará en el siguiente apartado.

GRÁFICO 2. *Número total de microcredenciales ofertadas en la Universitat de València entre 2021 y 2024*



Fuente: elaboración propia

Finalmente, destacar que el análisis pormenorizado que se muestra en el apartado de resultados se refiere únicamente a las microcredenciales ofertadas a través de la fundación ADEIT a lo largo de los cursos 2022-2023, 2023-2024 y 2024-2025, de cara a simplificar las fuentes del análisis y obviando la mayoría de experiencias piloto diseñadas y ofertadas durante el curso 2021-2022 durante el cual el formato de las microcredenciales todavía no estaba plenamente definido ni instaurado.

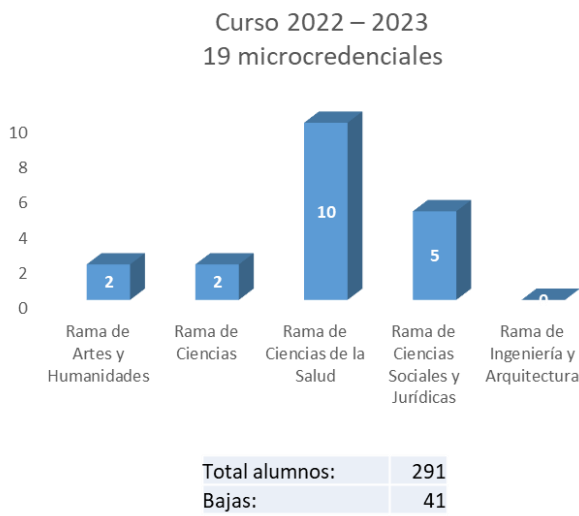
4. RESULTADOS

Las microcredenciales universitarias en la Universitat de València pueden adscribirse a diferentes áreas de conocimiento: dicha adscripción depende tanto del contenido temático de la propuesta, como del perfil de las personas que participan de la coordinación desde la universidad, y condiciona la comisión de evaluación que aprobará definitivamente el curso antes de poder ser ofertado. Las áreas de conocimiento son: *Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ingeniería y Arquitectura*. Cabe mencionar que las propuestas de las áreas de *Ciencias* y las de *Ingeniería y Arquitectura* son evaluadas por una misma comisión. A continuación, se muestra el resultado de la comparativa entre cursos académicos, en base al número de microcredenciales ofertadas y finalizadas y los estudiantes matriculados en las mismas.

4.1. MICROCREDENCIALES FINALIZADAS EN LOS CURSOS 2022-2023, 2023-2024 Y 2024-2025.

Durante el curso 2022-2023, finalizaron con éxito 19 microcredenciales siendo el 52’62 % pertenecientes al área de *Ciencias de la Salud* (10 propuestas; Gráfico 3). El área de *Ciencias Sociales y Jurídicas* fue la siguiente en número de propuestas (5), presentándose solo 2 propuestas tanto del área de *Artes y Humanidades* como del área de *Ciencias*. En total, 291 estudiantes se matricularon en estos cursos, siendo certificados un total de 250.

GRÁFICO 3. *Microcredenciales finalizadas durante el curso 2022-2023.*

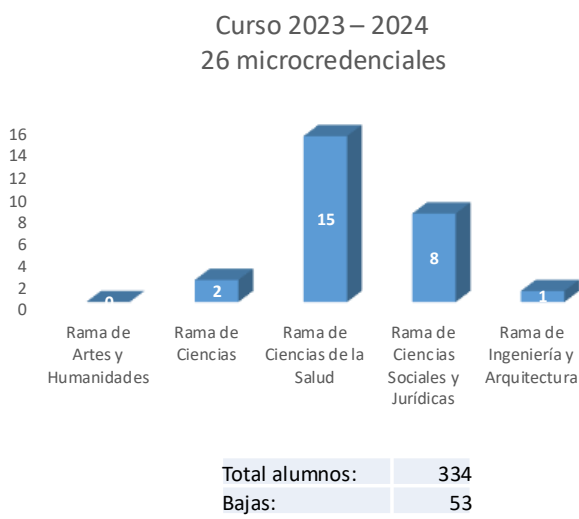


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación ADEIT-Universidad Empresa.

En el siguiente curso académico, 2023-2024, la oferta en microcredenciales aumentó sensiblemente, finalizando con éxito 26 microcredenciales y siendo de nuevo predominantes las pertenecientes al área de *Ciencias de la Salud* (57’7%; 15 propuestas, ver Gráfico 4). El área de *Ciencias Sociales y Jurídicas* fue así mismo la siguiente en número de propuestas (8) y siendo de nuevo minoritarias las de *Ciencias*, *Ingeniería y Arquitectura*; en este curso no hubo propuestas del

área de *Artes y Humanidades*. En total, 334 estudiantes se matricularon en estos cursos, siendo certificados un total de 281.

GRÁFICO 4. Microcredenciales finalizadas durante el curso 2023-2024.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación ADEIT-Universidad Empresa.

Finalmente, durante la elaboración de este análisis solo se pudo disponer de la información relativa a cursos terminados hasta diciembre de 2024; no obstante, los números registrados en cuanto a número de estudiantes matriculados (445, con solo 45 bajas) y número de propuestas (18, casi las mismas que durante todo el curso 2022-2023) permiten constatar que la oferta sigue la tendencia al alza observada al comparar los datos con los de cursos anteriores. En esta ocasión, se observa un crecimiento importante de la oferta de propuestas del área de *Ciencias Sociales y Jurídicas*, que casi iguala a la de *Ciencias de la Salud* (7 frente a 8, respectivamente).

En conjunto, este análisis permite concluir que el formato de microcredenciales universitarias se está consolidando como una oferta en creciente expansión; dado que la mayoría de los cursos realizados contaban con la participación, o como mínimo el apoyo de una entidad externa a la universidad, se enfatiza el carácter de transferencia del

conocimiento y la orientación de los cursos hacia la mejora de la empleabilidad y competencias profesionales de los estudiantes que las cursan: para comprender mejor el alcance que puede tener dicho potencial de transferencia, describimos a continuación un ejemplo paradigmático, un caso de éxito de una microcredencial realizada en colaboración con una empresa externa pero dirigida a un público específicamente compuesto por personal de la administración pública.

GRÁFICO 5. *Microcredenciales finalizadas durante el curso 2024-2025 (hasta diciembre 2024).*



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación ADEIT-Universidad Empresa.

4.2. MICROCREDENCIAL UNIVERSITARIA EN SALUD PÚBLICA Y EPIDEMIOLOGÍA EN LA GESTIÓN DEL AGUA: UN CASO DE ÉXITO.

Uno de los principales requerimientos por parte de las recomendaciones europeas respecto a la elaboración de microcredenciales universitarias, que ha sido además incorporado en las recomendaciones a tal efecto elaboradas por la *Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente* (RUEPEP) en colaboración con CRUE-Docencia⁴³, es que

⁴³ Hoja de ruta para el desarrollo y despliegue de SIAC/SIGC para formación permanente.

el propio origen de las propuestas formativas venga de la mano de los agentes externos a la universidad, ya sean empresas privadas, asociaciones o colectivos profesionales, o administraciones públicas. En este sentido, el caso de la *Microcredencial Universitaria en Salud Pública y Epidemiología en la Gestión del Agua* resulta paradigmático, pues fue la propia empresa externa a la universidad, Global Omnium S. L. quien solicitó al Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Docente y Empleo (que ostenta las competencias en materia de formación permanente y continua en la Universitat de València) el diseño de una formación conjunta, destinada a formar al personal de las administraciones públicas encargadas de la gestión del agua, en materia de actualizaciones requeridas por nueva normativa en dicha materia. La empresa, detectando dificultades en sus interacciones con las administraciones, consideró que una formación intensiva centrada en la nueva regulación y las consecuencias para otras áreas relacionadas (como la salud pública) podría facilitar la comunicación y la operatividad de la gestión encomendada a la empresa en colaboración con la administración. Para ello, desde el vicerrectorado se contactó con el Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública de la Facultad de Medicina y Odontología, desde el cual se designó a las personas que dirigirían la formación en colaboración con Global Omnium. De este modo, desde la misma concepción de la propuesta formativa se contó con un desarrollo conjunto y coordinado, muy enfocado a las necesidades formativas del estudiantado, y además se garantizó la especificidad del mismo, solicitando la homologación del curso al Instituto Valenciano de la Administración Pública (IVAP) puesto que se cumplía el requisito de que un mínimo de 80% de estudiantes matriculados fueran funcionarios de la administración. Una vez publicada la oferta, y mediante una labor conjunta de captación de estudiantes facilitada en gran medida por los contactos de la propia empresa, se consiguió sacar adelante una primera edición del curso con 26 matriculados. El curso, de una duración total de 20 horas (2 créditos ECTS) fue de carácter presencial, utilizando tanto las instalaciones de la fundación ADEIT como las propias instalaciones de la empresa, dado que además de contenidos teóricos, el curso incluía visita a las instalaciones y observación práctica de los equipos utilizados para la gestión del agua a nivel informático. La buena acogida de la

formación, reflejada en las encuestas realizadas por el propio personal docente al finalizar el curso, promovieron la realización de una segunda edición durante el curso 2024-2025, disponiendo en ambos casos de la acreditación positiva por parte de IVAP y repitiendo los positivos resultados en las encuestas de satisfacción (Gráfico 6; Gráfico 7) con un número de estudiantes matriculados muy similar (24). En ambos casos, la nota media de satisfacción supera 9 sobre 10 puntos.

GRÁFICO 6. Resultado de las encuestas realizadas por los propios docentes, tras la impartición de la 1ª edición del curso Microcredencial Universitaria en Salud Pública y Epidemiología en la Gestión del Agua



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Global Omnium, S.L.

Como se puede apreciar, el curso supone una acción sinérgica entre universidad, empresa y administraciones públicas, y cumple con los estándares sugeridos por las recomendaciones europeas y nacionales para la elaboración de microcredenciales universitarias, principalmente (i) estar centradas en necesidades formativas de un sector profesional activo; (ii) enfocarse en la actualización y reacreditación de competencias surgidas a raíz de avances en el entorno laboral; (iii) desarrollarse en estrecha colaboración con entidades externas a la universidad, tanto en su diseño como en su desarrollo; (iv) servir para aumentar las probabilidades de empleabilidad y la capacitación profesional; y (v) estar

constituidas por un contenido teórico-práctico de elevada especificidad desarrollado a lo largo de un periodo de tiempo corto. Además, el perfil de los estudiantes, la mayoría entre los 30 y 50 años de edad, constata la necesidad de formación a lo largo de la vida de colectivos profesionales que se alejan sensiblemente de las franjas de edad normalmente objeto de las enseñanzas universitarias.

GRÁFICO 7. Resultado de las encuestas realizadas por los propios docentes, tras la impartición de la 2ª edición del curso Microcredencial Universitaria en Salud Pública y Epidemiología en la Gestión del Agua

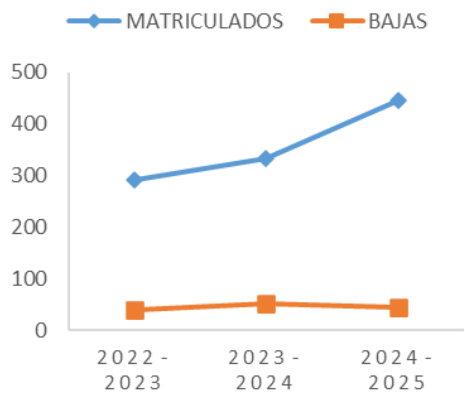


Fuente: elaboración propia a partir de datos de Global Omnium, S.L.

5. DISCUSIÓN

En este trabajo presentamos un análisis preliminar de las primeras microcredenciales ofertadas desde la Universitat de València como parte de su oferta de formación continua, dentro de las enseñanzas propias de la universidad. En concreto, se ha analizado el número de propuestas ofertadas en las diferentes áreas temáticas, el número de estudiantes matriculados, y el número de abandonos. Los datos demuestran que el número de estudiantes se incrementa con cada curso académico, mientras que el número de bajas se mantiene relativamente estable (Gráfico 8).

GRÁFICO 8. Comparativa entre número de matriculados y número de bajas de matrícula en las microcredenciales universitarias analizadas, a lo largo de los diferentes cursos académicos.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Fundación ADEIT-Universidad Empresa.

La oferta de microcredenciales sigue creciendo en la Universitat de València, y se espera un aumento significativo a partir del curso 2024-2025. La mayoría de cursos se encuentra en un promedio de entre 2-6 créditos ECTS, siguiendo las recomendaciones CRUE-RUEPEP para la elaboración de microcredenciales universitarias. Algunos casos de éxito, como la *Microcredencial Universitaria en Salud Pública y Epidemiología en la Gestión del Agua*, en colaboración con la empresa Global Omnium S.L. (en cuya tercera edición se está trabajando actualmente) corroboran que el formato de microcredenciales universitarias supone un óptimo puente entre universidad y empresas como vía de transferencia del conocimiento, ofreciendo la oportunidad de actualización y reacreditación de competencias para los profesionales de la administración pública, en este caso concreto. Otros ejemplos como la *Microcredencial Universitaria en Química Industrial Básica*, realizada con el apoyo del Ayuntamiento de Sagunto y cuya segunda edición está recién aprobada, sirven a su vez para ejemplificar la sinergia entre instituciones públicas y la universidad a la hora de diseñar y ofertar propuestas formativas de carácter específico, corta duración y potencial para mejorar la empleabilidad de la población comprendida entre los 25 y 64 años, como solicitan ambiciosos planes de formación a nivel estatal como el *Plan Microcreds* presentado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y

Universidades en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia⁴⁴, y al amparo del cual la Universitat de València está actualmente desarrollando un buen número de propuestas.

Otro de los valores añadidos a este tipo de formaciones, y derivados de la flexibilidad en su formato, es la posibilidad de crear sinergias con organismos de otros países, potenciando la proyección internacional de las universidades y ofreciendo la actualización de competencias de profesionales de sectores específicos. Es el caso de la *Microcredencial Universitaria en Educación STEM para la Enseñanza del Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas en Primaria y Secundaria*, realizada en colaboración mediante convenio suscrito con la *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura*; se trata de un curso híbrido, con parte impartida en línea y tutorizaciones presenciales, de 12 créditos ECTS de extensión (más largo que la mayoría de propuestas) pero que ha permitido certificar a 250 estudiantes pertenecientes al ámbito de la enseñanza secundaria. El curso ha sido excluido del presente análisis por haber sido gestionado en cursos anteriores, pero la prueba piloto resultó lo bastante exitosa como para realizarse una segunda edición y aprobarse una tercera. El análisis de satisfacción de los estudiantes que cursaron la formación demuestra una percepción generalizada de haber aumentado sus competencias en las materias abordadas a lo largo del curso.

Los casos abordados en el presente capítulo constituyen solo un ejemplo de la versatilidad y capacidad de las microcredenciales universitarias para promover la transferencia de conocimiento en su vertiente más profesionalizante, como ya se ha analizado en otros estudios recientes (Tamoliune, 2023); quedan muchos retos en el futuro inmediato, no obstante, para que el modelo se afiance para cumplir con las expectativas que le preceden. Por un lado, mantener los estándares de calidad universitarios e integrarlos en los sistemas de aseguramiento interno de calidad de las universidades sigue constituyendo uno de los frentes de

⁴⁴ *Plan de Microcredenciales Universitarias del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades* (Disponible en <https://www.ciencia.gob.es/Noticias/2023/junio/El-Ministerio-de-Universidades-presenta-Universidad-de-Malaga-plan-microcredenciales-universitarias.html>)

trabajo más importantes; por otro, la necesidad de simplificar y agilizar los procesos de gestión y aprobación de cursos se perfila como una de las mayores trabas a la hora de asegurar una capacidad de cumplir con los requerimientos formativos en una sociedad rápidamente cambiante, donde las empresas ven mermadas las competencias específicas de su plantilla a un ritmo que supone un auténtico reto para el diseño ad hoc de cursos y formaciones. La formación a lo largo de la vida está en plena efervescencia, y sin duda alguna las microcredenciales universitarias están llamadas a jugar un papel crucial en su desarrollo.

6. CONCLUSIONES

- Las microcredenciales universitarias se consolidan como una oferta de temática variada a lo largo de los cursos académicos comprendidos entre 2022 y 2025, si bien predominan las propuestas en las áreas de *Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- La proporción de estudiantes que abandonan la formación en microcredenciales es muy reducida, aumentando de manera progresiva el total de matriculados a lo largo de los cursos académicos.
- La colaboración entre universidades y empresas facilita en gran medida la elaboración de propuestas enfocadas de manera muy específica y con un carácter práctico que promueve la reacreditación de competencias a nivel profesional.

8. REFERENCIAS

- Tamoliune, G., Greenspon, R., Tereseviciene, M., Volungeviciene, A., Trepule, E., & Dauksiene, E. (2023). Exploring the potential of micro-credentials: A systematic literature review. *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1006811).
- Solanes Corella, A. & Romá-Mateo, C. (2024). Formación permanente y transferencia del conocimiento: potencial de las microcredenciales universitarias. En *Estrategias para la transferencia de conocimiento y la innovación educativa: Usos y aplicaciones de tecnologías innovadoras en la docencia* / coord. por Juana Farfán Montero, Rocío Guede Cid, Lilian Velasco Furlong. ISBN 978-84-1170-932-3, págs. 166-180

INCLUSIÓN DE LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN EL CURRÍCULO DEL POSGRADO: UN ENFOQUE SISTÉMICO Y TRANSVERSAL

MÓNICA LILIANA RIVERA-OBREGÓN
Universidad Autónoma de Sinaloa

PATRICIA CARMINA INZUNZA-MEJÍA
Universidad Autónoma de Sinaloa

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta actualmente el desafío de vincular de forma efectiva el conocimiento académico con las necesidades reales del entorno social, productivo y ambiental. En este contexto, los programas de posgrado deben evolucionar hacia modelos formativos que produzcan conocimiento, y, además, que se movilicen estratégicamente para generar impacto. La Transferencia del Conocimiento Tecnológico (TCT) emerge como un eje clave para fortalecer esta relación entre ciencia, innovación y transformación social.

La TCT se asume como el proceso mediante el cual los resultados derivados de la investigación académica se trasladan a contextos reales con el propósito de dar solución a problemas específicos, frecuentemente en colaboración con sectores productivos, institucionales o comunitarios. Este proceso ha sido concebido como una etapa final del ciclo investigativo. No obstante, distintos autores contemporáneos subrayan la importancia de incorporarlo desde las etapas iniciales de la formación en programas de posgrado. Reconoce que la TCT no debe limitarse a la culminación del trabajo científico, sino que debe integrarse en el trayecto formativo para promover su aplicabilidad y relevancia social desde el principio. En este sentido, se ha definido la transferencia

tecnológica como “el movimiento y difusión de una tecnología o producto desde el contexto de su invención” (Villalobos, Ovallos, Maldonado & De la Hoz, 2016, citado en Martínez et al., 2022, p.103).

La transferencia tecnológica en las universidades es concebida como un proceso estructurado que implica identificar, proteger y valorizar los resultados derivados de la investigación académica. Este proceso tiene como finalidad la generación de beneficios económicos para las instituciones y sus investigadores, así como la proyección social del conocimiento hacia sectores productivos, institucionales y comunitarios (Universidad de Calgary, 2025). En este sentido, las redes académicas emergen como estructuras fundamentales para facilitar la colaboración transdisciplinaria y la gestión compartida de saberes en el contexto del posgrado. Estas redes permiten el diseño de soluciones integrales a problemas complejos, enriqueciendo la práctica investigativa y formativa desde múltiples disciplinas (García et al., 2024).

La TCT, en algunas universidades la visualizaron como un proceso final, asociado a la aplicación de resultados de investigación una vez concluidos los estudios. Sin embargo, bajo una perspectiva sistémica y transversal, esta visión resulta limitada. La incorporación de la TCT desde una lógica sistémica dinamiza el currículo y reconfigura el rol del estudiante al situarlo como agente transformador en la generación y aplicación del conocimiento. Asimismo, demanda estructuras institucionales renovadas que permitan articular los procesos académicos con las necesidades del entorno productivo y social (Secihti, 2021). Para lograr estos propósitos, los programas deben establecer vínculos sólidos entre investigadores y sectores productivos, facilitando el desarrollo de investigaciones aplicables. Las universidades deben estar preparadas para detectar, valorar y traducir la demanda tecnológica, transformándola en proyectos concretos de innovación y transferencia.

La TCT facilita la vinculación entre instituciones de investigación y el sector productivo a través de etapas y procedimientos específicos que incluyen la generación del conocimiento. Las universidades deben asumir responsabilidad en el fortalecimiento de instituciones públicas de formación e investigación, buscando fortalecer la capacidad científica y tecnológica del país, impulsando la creación y consolidación de

empresas de base científica-tecnológica. Los programas contribuyen a que los recursos generados puedan ser transferidos a la sociedad mediante facilidades y condiciones adecuadas. Los programas de actualización en innovación, transferencia y desarrollo fortalecen capacidades en diseño de políticas públicas en ciencia y tecnología desde un abordaje transdisciplinario. La transferencia tecnológica implica exploración y análisis de tecnologías.

La inclusión de la TCT como un eje transversal en la formación de posgrado posibilita una articulación efectiva entre la generación científica y los procesos de innovación, incrementando así su contribución al desarrollo tecnológico, social y económico. Esta orientación eleva la pertinencia formativa de los programas académicos y fortalece significativamente el papel de la universidad como un agente activo de transformación social. Como señalan Bermeo et al. (2022), en su estudio se propuso una visión sistémica de la TCT en el ámbito universitario, en la cual se identificaron relaciones causales y dinámicas de interacción entre actores y variables relevantes, tanto a partir de la literatura especializada como mediante el análisis de un estudio de caso proporcionado por la propia institución.

Incluir la TCT desde la planificación curricular permite desarrollar competencias aplicadas, promover vínculos transdisciplinarios y articular a la universidad con actores sociales, institucionales y económicos.

2. OBJETIVOS

Por lo anterior, el presente capítulo, tiene como propósito presentar el análisis teórico de la incursión de la TCT en los programas de posgrado desde su concepción misma, desde su diseño curricular. A continuación, se plantean los siguientes objetivos:

- Desarrollar un análisis teórico de la pertinencia en la incursión de la TCT desde el diseño de los programas de posgrado bajo un enfoque sistémico, transversal, por competencias y humanista.
- Proponer un modelo sistémico y transversal de inclusión de la TCT en la currícula de posgrado

3. METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque teórico-descriptivo, ya que representa una metodología fundamental para el análisis de fundamentos epistemológicos en la educación superior contemporánea (Connolly, 2024) orientado al análisis de fundamentos epistémicos, pedagógicos y curriculares que sustentan la inclusión de la TCT en la formación científica de posgrado. Los marcos epistemológicos proporcionan las bases filosóficas necesarias para comprender cómo se construye y valida el conocimiento en contextos educativos tecnológicos (Web, 1999). Este estudio se estructura a partir de la revisión de literatura científica reciente con énfasis en enfoques sistémicos, educación por competencias, y modelos de innovación aplicados a la educación superior.

Se utilizó una estrategia metodológica de análisis documental basada en fuentes primarias indexadas, como artículos científicos y estudios de caso (Hinzke, 2023). Se identifican elementos clave para el diseño curricular, el desarrollo de competencias aplicadas, y la articulación con actores del ecosistema de innovación. El modelo propuesto fue estructurado a partir de relaciones conceptuales entre pedagogía sistémica, transferencia tecnológica y transdisciplinariedad, validado mediante contraste teórico con literatura especializada. Esta aproximación permite comprender cómo la inclusión temprana y transversal de la TCT en el currículo puede fortalecer el impacto social del conocimiento científico generado en el posgrado. Lo anterior se plasma en:

FIGURA 1. Modelo Metodológico para el análisis teórico, con enfoque sistémico y transversal



4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La TCT representa el mecanismo mediante el cual los hallazgos científicos se traducen en soluciones concretas, adaptadas a necesidades sociales, económicas o institucionales. Tradicionalmente asumida como una etapa posterior al trabajo de laboratorio, diversas posturas actuales destacan la importancia de integrarla tempranamente en la formación de posgrado. Esta inclusión temprana permite anticipar su impacto y aumentar su aplicabilidad desde el origen.

La TCT, comúnmente relegada al cierre de los procesos investigativos, debe resignificarse desde una visión educativa integradora. Incorporarla desde una perspectiva sistémica en los programas de posgrado permite una conexión más orgánica entre la producción académica y la resolución de problemas complejos del entorno. Este enfoque promueve una mayor pertinencia de los contenidos formativos y también, el fortalecimiento del papel transformador de la universidad en la sociedad. Según Bermeo et al. (2022), el análisis institucional de la TCT revela una red de relaciones causales entre actores, procesos y resultados, que puede potenciarse al ser abordada como componente estructural del sistema educativo universitario.

De la misma manera, Ávila-Palacios y Vásquez-Castro (2018), argumentan que corresponde a las universidades asumir un rol proactivo en la planificación y estructuración del currículo, de modo que la TCT no quede restringida a una etapa final de los estudios, sino que se integre de forma transversal en toda la experiencia educativa. Esto requiere que tanto las asignaturas como las actividades de investigación estén orientadas a fomentar el pensamiento enfocado en la aplicación práctica del conocimiento, la promoción de la innovación tecnológica y la atención a problemáticas sociales o productivas. Con el fin de dinamizar este proceso de transferencia, “las universidades emplean las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), que son los puentes que canalizan y transmiten la tecnología a otros contextos económicos y sociales” (Martínez et al., 2022, p.103).

4.1. TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULO Y EL PERFIL DE EGRESO

La transversalidad del currículo implica repensar profundamente el modelo educativo desde una perspectiva sistémica: se trata de añadir módulos correlacionados sobre emprendimiento o transferencia tecnológica y de transformar la concepción del conocimiento en los estudiantes, promoviendo su comprensión como un recurso dinámico, significativo y funcional, susceptible de ser compartido, adaptado e implementado en una diversidad de contextos. Esta concepción está estrechamente alineada con los principios de la educación basada en competencias, en la cual se persigue que el conocimiento adquiera un valor práctico y transformador en la realidad concreta (Tobón, 2013). En consonancia con esta idea, Tejeda Díaz (2020) señala que "la perspectiva de este trabajo se visualiza en la necesidad de formar en los profesionales de grado y posgrado competencias transversales que se integren de forma armónica en el desempeño... acorde a las exigencias de la integralidad de los procesos formativos en la Educación Superior" (p. 204).

En este contexto, TCT debe integrarse como una competencia transversal en el perfil de egreso de los programas de posgrado, con el propósito de potenciar la empleabilidad o estimular la innovación, y también, con la finalidad de democratizar el conocimiento y elevar su relevancia social. Esta incorporación contribuye a formar profesionales con una visión más amplia y comprometida con su entorno. Tal como señala Tejeda Díaz (2020, p. 205), "las competencias transversales contribuyen a la mejor inserción personal en el mercado laboral y en la sociedad, facilitando el cumplimiento de la misión educativa de la universidad".

La inclusión efectiva de la TCT en los programas de posgrado implica la necesidad de replantear las competencias definidas en el perfil de egreso. El enfoque por competencias no debe limitarse únicamente a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe orientarse al desarrollo de capacidades integradas que articulen el saber hacer, el saber reflexionar y el saber actuar de manera ética en contextos reales y complejos (Zabala y Arnau, 2007). En este sentido, Carreño (2011), citado en Bermeo et al. (2022), sostiene que "las actividades de investigación son competencias que proporcionan capacidad de aprendizaje y habilidades para explorar y reconstruir conocimientos" (p. 18).

4.2. EL ENFOQUE SISTÉMICO DEL TCT EN EL CURRÍCULO

La formación sistémica en el ámbito de la educación superior da respuesta a la necesidad urgente de superar la fragmentación disciplinaria, promoviendo una visión holística e integral en la que el estudiante sea capaz de comprender, interrelacionar y actuar sobre sistemas complejos en constante transformación (Capra y Luisi, 2016). En el nivel de posgrado, esta visión implica que los proyectos de investigación, la actividad docente y las prácticas profesionales se encuentren estrechamente articulados con los sistemas reales presentes en la sociedad, tales como los productivos, institucionales, culturales, sociales y ambientales. En esta misma línea, García et al. (2024) destacan que “las redes académicas adquieren elevada significación para la gestión colaborativa de la interdisciplinariedad en la educación de posgrado, lo que implica la integración y enriquecimiento de varias disciplinas para la resolución de problemas profesionales complejos” (p. 13).

Este enfoque sistémico exige igualmente una profunda reorganización del currículo: las experiencias de aprendizaje deben incorporar prácticas transdisciplinarias, el desarrollo de proyectos en articulación con actores externos y una evaluación centrada en el impacto real generado. El posgrado, por ende, pasa a entenderse como un proceso formativo orientado a la intervención informada y crítica en sistemas vivos y complejos, como lo propone la pedagogía sistémica (UNIR, 2022). En esa misma línea, García et al. (2024) enfatizan que “urge integrar criterios que refuercen en el posgrado, el aprendizaje colaborativo en redes académicas, el entrenamiento para el trabajo en grupos, la gestión de proyectos y el desarrollo de un modo de actuación profesional que jerarquice la relación entre disciplinas, lo interprofesional y lo colaborativo” (p. 91).

La formación sistémica, por tanto, no se limita a incorporar la transferencia tecnológica como una competencia aislada, sino que implica una reconfiguración integral del entorno de aprendizaje, orientando cada etapa del proceso formativo del estudiante hacia la transformación social y productiva. En este marco, resulta fundamental que las estrategias pedagógicas y curriculares estén diseñadas desde una lógica que relacione estrechamente la teoría con la acción.

4.3. EL MODELO DE LA TRIPLE HÉLICE EN LA INCURSIÓN DEL CURRÍCULO DE POSGRADO

El modelo de la triple hélice, formulado por Etzkowitz y Leydesdorff (2000), constituye un fundamento esencial dentro de este enfoque. Esta teoría plantea que tanto el desarrollo tecnológico como los procesos de innovación emergen a partir de la interacción colaborativa entre tres actores fundamentales: la universidad, la empresa y el gobierno. En lo particular se agregaría un actor más: el social. En este marco, los programas de posgrado pueden configurarse como nodos estratégicos del TCT, vista como transferencia y transformación del conocimiento, siempre que su estructura esté orientada a vincular a estudiantes e investigadores con los retos sociales, ambientales y económicos del entorno. Tal como explican Etzkowitz y Leydesdorff (1998), citados en Luengo y Obeso (2013), “la Triple Hélice supone una orientación para las políticas de innovación... definido como un sistema de tres componentes dinámicos (Universidad, Industria y Gobierno) que se van desarrollando en espiral para conseguir un objetivo común” (p. 391).

El diseño e implementación de planes de TCT basados en el modelo de la Triple Hélice permite fomentar acciones de cooperación entre los distintos ecosistemas regionales, reduciendo así las brechas de innovación entre comunidades. De este modo, los programas de posgrado pueden constituirse en motores de cambio estructural, facilitando la construcción de modelos de desarrollo sostenible, inclusivo y equitativo a través de procesos de cooperación intersectorial y sistémica.

Además, este modelo ha captado una atención significativa a nivel teórico y práctico, al ser reconocido como una vía eficaz para fomentar la innovación y el crecimiento regional y nacional. Supone, además, la creación de un entorno propicio para la coordinación de los actores involucrados, que facilite el intercambio de conocimientos, la formulación de políticas públicas innovadoras y la consolidación de ecosistemas de desarrollo basados en el conocimiento, a través de la TCT. Diversas investigaciones teóricas y empíricas han contribuido a consolidar este modelo como un marco general robusto para explorar dinámicas complejas entre ciencia, tecnología, producción y gobernanza.

En este sentido, los programas de posgrado deben desempeñar un papel activo en la articulación entre los distintos ámbitos de producción del conocimiento y los espacios de intervención en ciencia, tecnología e innovación. Las temáticas de formación e investigación deben alinearse con las prioridades definidas en las estrategias de especialización inteligente de las comunidades, promoviendo la pertinencia territorial y el desarrollo sostenible.

4.4. EL ENFOQUE TRANSDISCIPLINAR PRÁCTICA EN EL CURRÍCULO

En el actual contexto de complejidad global, la formación transdisciplinar adquiere un papel central y estratégico en los programas de posgrado. Los desafíos tecnológicos, ambientales y sociales que enfrenta la humanidad exigen respuestas que superen las fronteras entre disciplinas académicas, e integren saberes provenientes de actores sociales, culturales, comunitarios y territoriales. Frente a esta necesidad, los programas de posgrado deben constituirse curricularmente como espacios de construcción colectiva del conocimiento, donde converjan y dialoguen las ingenierías, las ciencias sociales, las ciencias de la salud, las humanidades y, de manera fundamental, los saberes no académicos comprometidos con la transformación de su entorno.

Este enfoque no se limita a generar soluciones viables o innovadoras desde una perspectiva técnica, sino que apunta a construir respuestas éticamente significativas y socialmente pertinente bajo actividades de TCT, surgidas de la co-creación entre diferentes racionalidades y visiones del mundo. Desde esta perspectiva, el conocimiento se entiende como un proceso abierto, situado e inacabado, en el que los problemas no se definen de forma aislada, sino en diálogo con los actores implicados. Como plantean García et al. (2024), la construcción curricular del posgrado debe implicar activamente a docentes, tutores, estudiantes y actores externos, promoviendo una praxis educativa orientada a transformar problemáticas reales desde un horizonte transdisciplinar.

La práctica transdisciplinar debe estar presente en la arquitectura formativa de los seminarios, en las metodologías de investigación y en la elección de temáticas para tesis. Estas no deben limitarse a estudios de caso tradicionales, sino centrarse en desafíos vivos, territorializados y

compartidos con sectores sociales, productivos, comunitarios e institucionales. Es imperativo fomentar espacios donde estudiantes y actores del entorno participen en procesos colaborativos de investigación-acción, orientados a imaginar, experimentar y construir colectivamente alternativas sostenibles.

Del mismo modo, se requiere fortalecer los proyectos reales como eje articulador del aprendizaje, impulsar la incubación de propuestas con sentido público y facilitar la participación activa del estudiantado como mediadores entre el conocimiento académico y las necesidades del territorio. Tal como señalan García et al. (2024), esta gestión transdisciplinar demanda habilidades para el trabajo colectivo, sensibilidad para el diálogo de saberes y una ética basada en el reconocimiento mutuo, la reciprocidad y la corresponsabilidad en la producción de conocimiento.

La formación transdisciplinar, por tanto, no debe limitarse a integrar contenidos de distintas áreas, sino que debe problematizar y resignificar los marcos conceptuales tradicionales, promoviendo una comprensión del mundo como una red interrelacionada y dinámica. Esta lógica formativa debe ser situada, ética y comprometida con la transformación social. En consecuencia, los programas deben formar profesionales capaces de gestionar procesos de articulación tecnológica y social en contextos diversos, dinámicos y multidimensionales visualizadas en la TCT.

5. PROPUESTA

Partiendo de que los programas de posgrado deben concebirse como ecosistemas de aprendizaje donde converjan diversas áreas del conocimiento, fomentando propuestas formativas y de intervención que sean creativas, viables y pertinentes a los desafíos del contexto (Rodríguez, 2023). Esta convergencia promueve el desarrollo de competencias transversales como la colaboración, la comunicación efectiva, la innovación, la ética profesional y el pensamiento sistémico, las cuales son esenciales para una inserción exitosa en el mercado laboral y para el cumplimiento de la misión social de la universidad (Rosienkiewicz, 2024).

La estructura curricular de los programas de posgrado debe estar diseñada con el propósito de favorecer la transferencia efectiva del

conocimiento hacia los distintos sectores de la sociedad. Esta orientación implica incorporar mecanismos para fomentar el desarrollo tecnológico, estimular la innovación y promover una relación activa entre academia y entorno social (SECIHTI, 2021). Los programas de posgrado con enfoque profesional, en particular, deben incidir de manera directa en sectores clave mediante proyectos de investigación aplicada, desarrollo tecnológico, emprendimiento científico y consultoría social (LifeArc, 2025).

En este contexto, el diseño e implementación de un Plan de TCT se vuelve crucial. Este plan debe facilitar procesos colaborativos e interinstitucionales que promuevan políticas experimentales conjuntas, generadoras de innovación transformadora, impacto territorial sostenible y mejora del bienestar colectivo (Castilla, 2025). Por ello, la formación de posgrado está llamada a ser mucho más que un ejercicio de profundización académica; debe constituirse como una respuesta formativa avanzada, crítica y estratégica frente a las demandas sociales actuales, garantizando pertinencia, impacto y sostenibilidad en las áreas de mayor relevancia para el desarrollo humano y científico. De aquí la propuesta.

5.1. PROPUESTA DE UN MODELO SISTÉMICO Y TRANSVERSAL DE INCLUSIÓN DE LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO EN LA CURRÍCULA DE POSGRADO

El presente modelo sistémico y transversal de inclusión de la TCT en la currícula de posgrado surge como una respuesta estratégica a la necesidad de articular de forma efectiva la educación superior con los desafíos complejos del entorno social, productivo, ambiental y cultural. En una era caracterizada por el dinamismo del conocimiento y la demanda de innovación con impacto real, la TCT deja de ser un proceso terminal y se convierte en un eje estructurante del proceso formativo.

Este modelo propone un enfoque integrador donde la TCT se concibe como una competencia transversal que permea todas las etapas del currículo: desde el diseño pedagógico hasta las estrategias de evaluación, desde la estructura de asignaturas hasta los vínculos con sectores externos. Asume una lógica sistémica que reconoce la interacción entre universidad, sociedad, empresa y gobierno como nodos fundamentales de un ecosistema de innovación y transformación social.

El modelo promueve la formación de profesionales capaces de generar conocimiento pertinente, aplicarlo de manera ética y colaborativa, y movilizarlo hacia contextos reales mediante procesos de co-creación, redes académicas y alianzas interinstitucionales. En su núcleo se encuentran principios de transdisciplinariedad, flexibilidad curricular, aprendizaje basado en proyectos, enfoque por competencias e inserción territorial.

La TCT, en este marco, potencia la empleabilidad y la innovación tecnológica, y, además, fortalece el compromiso público de la universidad, democratiza el acceso al conocimiento y convierte el posgrado en un verdadero laboratorio de transformación para el desarrollo sostenible, equitativo y solidario de nuestras comunidades.

El modelo se construye en cuatro componentes:

I. Principios Fundamentales del Modelo

- Transdisciplinariedad: Convergencia de saberes científicos, técnicos, sociales y territoriales. La TCT no se limita a disciplinas duras, sino que incorpora múltiples racionalidades.
- Sistémico: La TCT atraviesa todas las etapas de formación, desde la inducción hasta la tesis, promoviendo un pensamiento relacional y holístico.
- Transversalidad curricular: La TCT se integra como eje formativo, no como asignatura aislada. Se articula en seminarios, talleres, prácticas, proyectos y evaluación.
- Pertinencia social y territorial: Vinculación con actores externos (comunidades, empresas, instituciones públicas) desde una lógica de co-creación.

II. Estructura Curricular del Modelo

TABLA 1. Descripción de la Estructura Curricular del Modelo

1. Nivel Estructural	
Componente	Descripción

Perfil de egreso	Incluye competencias en transferencia, innovación, gestión tecnológica, ética profesional y trabajo colaborativo transdisciplinar.
Ejes transversales	TCT, pensamiento sistémico, innovación con sentido social, ética del conocimiento.
Vínculo con la Triple Hélice	Incorporación de mecanismos Universidad-Empresa-Gobierno para prácticas, proyectos y tesis.
2. Nivel Pedagógico	
Componente	Implementación
Seminarios integrados	Tópicos de TCT con participación de actores externos, análisis de casos reales y co-creación de soluciones.
Proyectos reales con impacto territorial	Aplicación práctica de investigación mediante metodologías participativas.
Aprendizaje basado en problemas (ABP) y proyectos (ABPyP)	Metodologías activas que simulan entornos reales de transferencia.
Tutorías transdisciplinarias	Equipos conformados por docentes, tutores, actores externos y estudiantes.
3. Nivel Instrumental	
Propiedad intelectual y licenciamiento	Identificación, protección y valorización de resultados científicos.
Innovación y emprendimiento tecnológico	Diseño de modelos de negocio, startups, spin-offs.
Gestión estratégica de la TCT	Planificación, financiamiento y articulación institucional.
Transferencia tecnológica con impacto social	Evaluación de pertinencia y sostenibilidad, indicadores de apropiación.

Fuente: elaboración propia

III. Plataforma de Soporte Institucional

- OTRIs fortalecidas como centros de articulación entre investigación y aplicación.
- Redes académicas transdisciplinarias para colaboración entre instituciones.
- Alianzas estratégicas con gobiernos locales, empresas y comunidades para prácticas y co-diseño curricular.

- Sistema de evaluación sistémico que incluya impacto territorial, innovación, producción científica y valor social generado.

IV. Resultados Esperados

- Profesional con competencias para liderar procesos de TCT con visión social.
- Proyectos de tesis aplicados con impacto real.
- Mayor interacción universidad-sociedad.
- Producción de conocimiento situado, útil y éticamente comprometido
- Entre otros

FIGURA 1. Modelo Sistémico y Transversal de Inclusión de la Transferencia del Conocimiento Tecnológico en la Currícula de Posgrado



Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

La inclusión de la transferencia del conocimiento tecnológico en el currículo del posgrado, desde un enfoque sistémico y transversal, representa un paso esencial hacia una educación superior más

comprometida, pertinente y transformadora. Este modelo formativo permite que la ciencia se genere y se aplique, democratice y multiplique su impacto en los diversos ámbitos de la sociedad.

Concluir que la integración sistémica y transversal de la Transferencia del Conocimiento Tecnológico (TCT) en la formación de posgrado posibilita transformaciones clave en distintos niveles de la educación superior. En primer lugar, transforma el currículo, volviéndolo más dinámico, pertinente y orientado al impacto real en la sociedad. En segundo término, redefine el rol del estudiante, quien asume una posición protagónica como agente activo en procesos de innovación y desarrollo. Tercero, esta incorporación demanda nuevas estructuras institucionales que sean capaces de articular eficazmente lo académico con lo social, económico y productivo. Por último, refuerza y potencia la misión social de la universidad, al alinearla estrechamente con las demandas y necesidades de su entorno.

7. REFERENCIAS

- Ávila-Palacios, C., & Vásquez-Castro, E. (2018). La transferencia del conocimiento en la universidad: un enfoque desde la educación superior. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 37–52.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.3200>
- Bermeo Giraldo, M. C., Villalba Morales, M. L. y Ruíz Castañeda. W. L. (2022). Visión sistémica de la transferencia de conocimiento y tecnología en la universidad. *Ingeniería y Universidad*, 26(1), 1-29.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052022000100089
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2016). La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama.
- Carreño, C. (2011). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 14(2), 8.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1927> DOI: 10.5294/edu.2011.14.2.5
- Castilla, L. M. (2025-). El Plan de Transferencia del Conocimiento llegará en 2025. *La tribuna de Toledo*. Recuperado de: <https://bit.ly/4e5x8Bc>
- CONCYTEC (2016). Programa Especial de Transferencia Tecnológica 2016-2021. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. Recuperado de: <https://bit.ly/45W5q7K>

- Connolly, D. (2024). Unveiling the commonly adopted teaching methods, strategies, and tools in college-based Higher Education: insights from a Delphi study. In M. Mahruf, C. Shohel, & A. Mortby (Eds.), *Practitioner research in college-based education* (pp. 57-90). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1499-9.ch003>
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (1998). The Triple Helix as a Model for Innovation Studies. *Science & Public Policy*, 25(3). 195-203.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- García Baró, Y., González Betancourt, E., García Baró, D. & Jiménez Sánchez, L. (2024). Las redes académicas y la interdisciplinariedad en el proceso pedagógico de posgrado. *Humanidades Médicas*, 24(2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202024000200005&lng=es&tlng=es
- Hernández, J. (2017). Capacidades tecnológicas y organizacionales de las empresas mexicanas participantes en la cadena de valor de la industria aeronáutica. *Economía Teoría y Práctica*, 0(47), 65-98. DOI: <https://doi.org/10.24275/ETYP/AM/NE/472017/Hernandez>
- Hinzke, Jan-Hendrik; Gevorgyan, Zhanna; Matthes, D. (2023). *Study review on the use of the documentary method in the field of research on and in schools in English-speaking scientific contexts* - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung– Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt. 213-231 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271664 - DOI: 10.25656/01:27166; 10.35468/6022-11
- IPN (2021). Crearán Sistema Nacional de Educación Superior, basada en los subsistemas universitario, tecnológico y de formación docente. Instituto Politécnico Nacional Prensa. Recuperado de: <https://bit.ly/3SPdfEJ>
- Jellinek, T. (2023). Especialización en Gestión de la Tecnología y la Innovación – A distancia. Recuperado de: <https://untref.edu.ar/posgrado/especializacion-en-gestion-de-la-tecnologia-y-la-innovacion-virtual>
- LifeArc. (2025, junio 2). LifeArc Knowledge Transfer Innovation Fellowship. <https://www.lifearc.org/careers/early-careers/knowledge-transfer-innovation-fellowship/>
- Luengo, M. J., & Obeso, M. (2013). El efecto de la triple hélice en los resultados de innovación. *Revista De Administração De Empresas*, 53(4), 388–399. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902013000400006>

- Martínez Cárdenas, A., Domínguez Martínez, K. & Arraut Camargo, L. (2022). Transferencia tecnológica desde las universidades como agente para el desarrollo sostenible regional: caso CECAR. *Económicas CUC*, 43(1), 101–118. DOI: <https://doi.org/10.17981/econuc.43.1.2022.Econ.5>
- Martínez-Gómez, M., García-Cabrera, A. M., & Pérez-Torres, Y. M. (2021). Transferencia de conocimiento en educación superior: revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02.2669>
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Paidós.
- Rodríguez B, A; Dos Santos G, J. C; Henao M, J. C; Peláez, O. A; Chica R, R. A; Castrillón Á, E. F. (2023). Interdisciplinariedad para la formación avanzada. *Plumilla Educativa*, 31 (1), 81-101. DOI: 10.30554/pe.1.4842.2023.
- Rosienkiewicz, M., Helman, J., Cholewa, M., Molasy, M., Górecka, A., Kohen-Vacs, D., Winokur, M., Amador Nelke, S., Levi, A., Gómez-González, J. F., Bourgain, M., Sagar, A., Berselli, G., & Benis, A. (2024). Enhancing Technology-Focused Entrepreneurship in Higher Education Institutions Ecosystem: Implementing Innovation Models in International Projects. *Education Sciences*, 14(7), 797. <https://doi.org/10.3390/educsci14070797>
- SECIHTI (2021). Programa nacional de posgrados de calidad. Recuperado de: <https://bit.ly/45vrrKF>
- Shykhnenko, K. (2024). University Technology Transfer in the USA: Organisational Strategies and Functional Practices. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (18), 45-56. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-45-56>
- Tejeda Díaz, R. (2020). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didáctica y Educación*, 7(6), 199–228. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/568>
- Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, currículo y didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1–15. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5382Tobon.pdf>
- UNIR. (2022). Pedagogía sistémica: principios básicos. <https://www.unir.net/revista/salud/pedagogia-sistemica>
- University of Calgary. (2025, febrero 18). MEd Interdisciplinary - *Future | Graduate Programs in Education*. <https://werklund.ucalgary.ca/graduate-programs/future-students/programs/laddered-pathways/med-interdisciplinary>

- Villalobos, B., Ovallos, D., Maldonado, D. & De la Hoz, S. (2016). Factores que inciden en el desempeño eficiente de una Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI): Caso Cientech. *Revista Espacios*, 37(9), 1–17. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/al6v37n09/16370910.html>
- Webb, G. (1991). Epistemology, Learning and Educational Technology. *Educational & Training Technology International*, 28(2), 120–128. <https://doi.org/10.1080/0954730910280206>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

EDUCAR EN TIEMPOS DE DESINFORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFERENCIA EN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

JUAN IGNACIO FERNÁNDEZ-HERRUZO
Universidad Carlos III de Madrid

RAQUEL RUIZ-INCERTIS
Universidad Carlos III de Madrid

ROCÍO SÁNCHEZ-DEL-VAS
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años los hábitos de consumo informativo de la población -y especialmente de los jóvenes- han cambiado radicalmente. Las redes sociales se han convertido en canales predominante para acceder a noticias, desplazando a medios tradicionales como la prensa escrita, la radio o la televisión en las generaciones más tempranas. Según el Instituto Reuters de la Universidad de Oxford, un 39% de los jóvenes entre 18 y 24 años ya utiliza principalmente las redes sociales como fuente de noticias, superando al 34% que prefiere acudir directamente a medios informativos convencionales (Newman *et al*, 2022). En el contexto español, esta tendencia es aún más marcada: un informe de Save the Children revela que el 60% de los adolescentes mayores de 14 años se informa a través de las redes sociales, mientras que apenas un 28% acude a la prensa escrita, situando a esta última en el último lugar de sus preferencias (Moral y Burriel, 2024). Al mismo tiempo, el 72% de estos jóvenes prefiere preguntar a un amigo o familiar antes que consumir noticias de los medios tradicionales (Moral y Burriel, 2024), lo que evidencia una transformación en la intermediación de la información: la confianza se desplaza del periodista profesional hacia el entorno cercano y las plataformas digitales.

Estas dinámicas de consumo informativo digital traen consigo oportunidades, pero también desafíos significativos. Por un lado, el fácil acceso a la información a través de Internet y redes sociales democratiza la emisión y circulación de contenido, permitiendo que cualquier persona pueda producir y difundir información a gran escala. Los jóvenes de hoy no son solo receptores, sino también “prosumidores” que consumen y crean contenidos informativos en línea. Por otro lado, esta sobreabundancia informativa presenta riesgos de desinformación e información poco fiable. La proliferación de noticias falsas o engañosas, difundidas intencionadamente para confundir o manipular, se ha convertido en un problema acuciante potenciado por las tecnologías digitales (Sánchez del Vas *et al.*, 2025). Cada usuario se ve expuesto a un volumen de información difícil de procesar críticamente, lo cual crea un caldo de cultivo propicio para que bulos y medias verdades se cuecen en el flujo informativo cotidiano. Como señalan Gallardo-Camacho y Marta-Lazo (2020), la sociedad se enfrenta a la “sobrexposición informativa”, que dificulta discernir lo relevante de lo banal, a la vez que las *fake news* se difunden a velocidad frenética, generando el riesgo de una verdadera “sociedad de la desinformación” si no se toman medidas educativas al respecto.

Ante este panorama, fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática en las nuevas generaciones emerge como una prioridad educativa y social. Diversos organismos internacionales, ONGs e instituciones educativas coinciden en la necesidad de empoderar a niños, niñas y adolescentes para que hagan un uso responsable y seguro de Internet, dotándolos de habilidades para evaluar la veracidad y la calidad de los contenidos que consumen. Se trata, en definitiva, de garantizar que la juventud esté preparada para enfrentarse a los riesgos y retos del entorno digital, convirtiéndose en ciudadanos informados capaces de distinguir los hechos contrastados de los bulos.

La educomunicación es un campo teórico-práctico que integra la educación y la comunicación, proponiendo metodologías participativas para formar receptores críticos y productores activos de mensajes (Soares, 2012). Desde la década de 1970, la UNESCO y otros organismos internacionales han abogado por incorporar la educomunicación en los sistemas educativos de forma transversal, entendiendo que la

cultura mediática es parte fundamental del entorno de aprendizaje. La educomunicación se basa en principios como la horizontalidad de la comunicación, la participación de los educandos en la producción de contenidos y la democratización del acceso a los medios (Kaplún, 1998). En el contexto escolar, esto puede traducirse en actividades como radios y periódicos escolares, producción de videos, blogs o proyectos audiovisuales colaborativos que empoderen a los jóvenes como comunicadores (da Costa Silva, 2015). Sin embargo, la educomunicación no solo debe centrarse en la expresión a través de los medios, sino también en conocer el funcionamiento de los mismos y desarrollar una perspectiva crítica ante ellos. Si atendemos a los postulados de Gutiérrez y Tyner (2012), la experiencia que presentamos se enmarca dentro de la alfabetización mediática, que cuenta con tres componentes diferentes: alfabetización informacional (manejo de datos e información), la alfabetización digital (uso de tecnologías) y la educación mediática (comprensión crítica de los medios de comunicación).

Este capítulo se enmarca en esa preocupación y describe una iniciativa concreta que busca dar respuesta a este desafío: un taller científico-divulgativo dirigido a estudiantes de ESO y Bachillerato titulado “¿Nos podemos informar por redes sociales?”. Este taller, concebido y ejecutado desde la universidad, tiene el objetivo central de promover la alfabetización mediática y el pensamiento crítico entre los adolescentes, explorando sus hábitos de consumo informativo digital y brindándoles estrategias para navegar de forma segura y crítica en el ecosistema de redes sociales. La iniciativa forma parte del compromiso de la universidad como agente de transferencia de conocimiento hacia la sociedad. En particular, el proyecto se inscribe en el programa “La UC3M en tu aula”, mediante el cual la Universidad Carlos III de Madrid acerca clases científico-divulgativas a centros de ESO y Bachillerato. Estas sesiones, de aproximadamente 60 minutos de duración, permiten al alumnado preuniversitario experimentar una clase impartida por profesores universitarios con contenidos adaptados a su nivel educativo. El taller “¿Nos podemos informar por redes sociales?” se desarrolló en este contexto, llevando a varios institutos de la Comunidad de Madrid una propuesta formativa innovadora en el ámbito de la Comunicación

Audiovisual y el Periodismo. Desde su puesta en marcha, el proyecto ha recorrido diversos colegios e institutos públicos, concertados y privados, involucrando a más de 200 estudiantes.

Este capítulo presenta de forma estructurada dicha experiencia de innovación docente y transferencia: tras esta introducción, se definen los objetivos del proyecto y se describe con detalle la metodología empleada en su diseño e implementación. Tras ello, se comparten los resultados y aprendizajes obtenidos, incluyendo la recepción por parte del alumnado. Finalmente, en las conclusiones, se reflexiona sobre las implicaciones de esta iniciativa y se ofrecen recomendaciones para futuras experiencias similares de educomunicación entre la universidad y la educación secundaria. Esta aportación busca servir de ejemplo de buenas prácticas en la tercera misión universitaria, ilustrando cómo es posible trasladar el conocimiento académico en Comunicación Audiovisual y Periodismo hacia los institutos de ESO y Bachillerato para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en la sociedad.

2. OBJETIVOS

La experiencia de transferencia que se presenta en este capítulo se llevó a cabo partiendo de dos objetivos generales:

- Objetivo general 1. Diseñar una charla científico-divulgativa sobre alfabetización mediática orientada a estudiantes ESO y Bachillerato.
- Objetivo general 2. Concienciar al estudiantado preuniversitario sobre la importancia de conocer el funcionamiento de los medios de comunicación, potenciando el espíritu crítico a la hora de informarse.

En torno a los dos objetivos generales, se plantearon otros más específicos, delimitados a continuación:

- Fomentar el pensamiento crítico del alumnado frente a la información que consumen, especialmente en entornos digitales, promoviendo una actitud reflexiva y analítica antes de dar por ciertos los contenidos encontrados en redes sociales.

- Entender el ecosistema mediático: que los estudiantes conozcan qué es un medio de comunicación profesional, cuáles son los principales medios e industrias informativas en España, y cómo funcionan (fuentes, procesos de producción de noticias, propiedad de los medios).
- Comprender el concepto de línea editorial y la existencia de diferentes perspectivas informativas. Se busca que identifiquen que cada medio puede abordar una noticia de forma distinta sin dejar de ceñirse a los hechos, y que aprendan a contrastar múltiples fuentes para formarse una opinión completa.
- Identificar la desinformación y las *fake news*: dotar al alumnado de criterios para reconocer noticias falsas o contenido engañoso en las redes sociales. Esto incluye entender las motivaciones detrás de los bulos (económicas, ideológicas, humorísticas) y las señales de alerta que ayudan a detectar posibles falsedades (titulares sensacionalistas, URLs sospechosas, ausencia de autor identificado, etc.).
- Manejar herramientas básicas de verificación digital: introducir a los estudiantes en el uso de herramientas y técnicas de *fact-checking*, como la búsqueda inversa de imágenes, la comprobación de perfiles y fechas, o la consulta de sitios verificadores de hechos. El objetivo es que incorporen hábitos de verificación en su consumo diario de información.
- Acercar la universidad a los estudiantes de educación secundaria, mostrando cómo desde la academia se genera conocimiento relevante para su vida cotidiana. Este objetivo transversal busca despertar en los jóvenes el interés por la investigación y la ciencia (en este caso, las ciencias sociales y de la comunicación), al ver aplicaciones prácticas de esos conocimientos en un taller dinámico.

Estos objetivos sirvieron de guía tanto en el diseño de los contenidos como en la metodología interactiva seleccionada. Es importante señalar que, más allá de la transmisión de conocimientos teóricos, el énfasis

estuvo puesto en desarrollar competencias: pensamiento crítico, análisis mediático, verificación y autoaprendizaje. Asimismo, subyace el propósito de motivar a los estudiantes, haciéndoles conscientes de la importancia de informarse bien y de su rol activo como consumidores (y eventualmente productores) de información. Una vez establecidos estos objetivos, pasamos a detallar cómo se llevó a la práctica el taller para cumplir con los mismos.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de esta experiencia fue de carácter cualitativo, interactivo y participativo, acorde con la naturaleza divulgativa del taller y con el objetivo de involucrar activamente al alumnado. A continuación se describe la metodología en dos fases: planificación y desarrollo de la sesión en el aula.

3.1. PLANIFICACIÓN E INSERCIÓN INSTITUCIONAL

En primera instancia, los autores, investigadores predoctorales y docentes en la UC3M– presentaron la propuesta del taller al programa de clases científico-divulgativas de la Universidad Carlos III de Madrid para el curso 2024/2025. Este programa, coordinado por el Servicio de Orientación y el Vicerrectorado de Comunicación Científica, evalúa y canaliza actividades formativas desde la universidad hacia centros de secundaria. La propuesta fue aceptada e incluida en el catálogo ofertado a institutos, bajo el campo de estudio de Periodismo y Comunicación Audiovisual. En la fase de planificación didáctica, se perfilaron los contenidos y la estructura temporal de la sesión. El taller se concibió con una duración aproximada de 50 minutos a 1 hora, adaptable al horario de una clase típica. Se elaboró un guion que combinaba exposiciones breves por parte de los ponentes con dinámicas participativas para los alumnos. Asimismo, se preparó una presentación multimedia de apoyo (diapositivas) con elementos visuales clave: gráficos, capturas de noticias reales y falsas, logos de medios, etc., para facilitar la comprensión.

3.2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

El taller en aula iniciaba con una dinámica rompehielos para captar la atención: los ponentes mostraban en pantalla una frase provocadora, “Los medios de comunicación nos mienten todo el rato”, y preguntaban a los estudiantes si estaban de acuerdo o no. Esta cuestión generaba un breve debate espontáneo: algunos alumnos asentían con anécdotas (“vi en tal sitio que tal periódico manipuló...”), otros mostraban dudas. Los facilitadores recogían esas impresiones iniciales sin juzgar, anotando en la pizarra palabras clave que surgían (“manipulación”, “exageración”, “verdad”, “YouTube”, etc.). Esta actividad servía para diagnosticar en vivo la percepción del grupo sobre la confianza en los medios.

A continuación, uno de los ponentes ofrecía una breve introducción conceptual: se aclaraba qué entendemos por medio de comunicación (diferenciándolo de las plataformas o redes sociales), resaltando la importancia del periodismo profesional y su función de proveer información verificada. Se explicaba que aunque ningún medio es infalible (y pueden cometer errores), de ahí a afirmar que “todos mienten constantemente” hay un salto que debía analizarse con espíritu crítico. En este punto se conectaba con datos: por ejemplo, se compartía la estadística del Instituto Reuters (Newman *et al*, 2022) sobre el uso de redes sociales por parte de los jóvenes o datos nacionales de cuánto confía la gente en diferentes fuentes (muchas veces, para sorpresa de los alumnos, la prensa escrita o la radio gozan de mayor confianza que las redes en estudios de opinión). Esto ayudaba a enmarcar la discusión en hechos y no solo opiniones. Tras esta apertura, el taller se organizaba en tres bloques temáticos principales: 1) medios de comunicación y línea editorial; 2) desinformación y estrategias de verificación.

3.2.1. Medios de comunicación y línea editorial

En esta primera parte, enfocada a la estructura empresarial de medios en España, el equipo docente presentaba al alumnado el concepto de “industrias de la comunicación”, explicando los diferentes tipos de contenidos que ofrecen en el mercado, independientemente de su financiación, pública o privada. De este modo, el estudiantado diferenciaba

contenidos informativos, persuasivos y de entretenimiento en diferentes medios de comunicación, desde prensa (*El País*), hasta canales de televisión lineal (Antena 3) y servicios de vídeo bajo demanda (Netflix). Tras esta explicación, se presentaban los diferentes géneros informativos presentes en los medios, que oscilan desde la mera información (por ejemplo, la noticia) hasta la opinión (por ejemplo, la columna editorial o el comentario editorial en radio). Es aquí donde se comenzaba un debate abierto en el aula sobre si los profesionales de la información deben o no opinar, concluyendo que lo importante es saber ‘cuándo’ se debe opinar, atendiendo al género periodístico en el que se encuentre la persona en el momento justo.

Tras comentar los diferentes contenidos presentes en los medios, se introducía el concepto de línea editorial, asociado a los diferentes grupos de comunicación en España. Era aquí donde numerosos estudiantes se sorprendían tras descubrir que el periódico *La Razón*, pertenecía al mismo grupo que La Sexta: Grupo Planeta.

3.2.2. Desinformación y estrategias de comunicación

Esta segunda parte de la charla científico-divulgativa se centraba en presentar el concepto de desinformación, como acto deliberado para conseguir un fin concreto, bien económico, bien político, etc. Para ello, se mostraban numerosos ejemplos de “bulos” (concepto más apropiado que “noticias falsas”, por el significado de noticia) en redes sociales que pudieran resultar más familiares al estudiantado. De esta forma, se seleccionaron algunos como ciertas declaraciones de Donald Trump contra los inmigrantes, titulares exagerados de algunos *influencers*, vídeos falsos sobre *celebrities* con tecnología *deep-fake*, o publicaciones alarmistas con contenido falso sobre catástrofes como la tragedia provocada por la DANA en Valencia en octubre de 2024.

Tras estos ejemplos, se explicó al estudiantado cómo poder protegerse frente a los bulos. Para ello, se mostraban en una diapositiva cinco preguntas concretas que debían hacerse para detectar un bulo. Estas eran: 1) ¿la fuente es confiable y desconocida?; 2) ¿la información tiene pruebas claras o datos verificables?; 3) ¿la fecha es reciente y relevante?; 4)

¿el titular parece exagerado?; y 5) ¿otros medios confiables hablan de esto?

Durante todo el desarrollo, el ambiente fue dialogante. El equipo docente adoptó un rol de facilitadores, más que de profesores tradicionales, animando constantemente a que los estudiantes opinaran, preguntasen casos que les inquietaban o contaran experiencias (varios mencionaron haber creído en alguna noticia que resultó falsa, lo cual se analizaba sin ridiculizar, normalizando el error y el aprendizaje a partir de él). Se utilizaron anécdotas y un lenguaje cercano, intercalando rigor con humor cuando apropiado, para mantener la atención.

El cierre del taller se diseñó bajo una estrategia de estructura encuadrada, puesto que se volvía a lanzar la pregunta inicial, que da nombre al taller: “¿Nos podemos informar en redes sociales?”. Como conclusión, se explicaba que lo importante no es el canal mediante el cual nos informemos, sino conocer la estructura mediática y el funcionamiento de los medios, así como tener claras ciertas herramientas para poder detectar bulos y fuentes no confiables.

Cabe mencionar que la metodología mantuvo la flexibilidad para adaptarse a distintos contextos: se empleó tanto en grupos de 100 alumnos en salones de actos, como en pequeñas aulas, con 20 estudiantes. En ocasiones se ajustó la duración o se profundizó más en un bloque u otro según el interés demostrado por el grupo (por ejemplo, ante una pregunta específica de un alumno sobre un tema, se podía extender la explicación). Esta adaptabilidad es una ventaja de las intervenciones divulgativas frente a programas rígidos, permitiendo maximizar la relevancia del taller para cada audiencia específica.

En resumen, la metodología combinó exposición, diálogo y práctica, sustentada en material visual atractivo y en la *expertise* de los ponentes en comunicación. Fue clave generar un clima de confianza donde los jóvenes se sintieran cómodos expresando sus ideas (sin temor a equivocarse) y curiosidad. Solo así pudo lograrse el objetivo de “aprender haciendo” y de despertar en ellos la conciencia crítica hacia las noticias y las redes sociales. Los resultados de esta metodología, en términos de recepción y aprendizaje del alumnado, se analizan en la siguiente sección.

4. RESULTADOS

Para evaluar la charla científico-divulgativa, se han tenido en cuenta varios indicadores cualitativos. El primero fue el nivel de participación y entusiasmo observado. En la mayoría de los grupos, tras unos primeros minutos de timidez, los estudiantes se mostraron muy participativos: hicieron preguntas incisivas (“¿y cómo saber si una foto está trucada si parece real?”), compartieron anécdotas (varios contaron bulos que les llegaron por el grupo de WhatsApp familiar, e incluso debatieron entre ellos sobre qué tanto se puede uno fiar de tal o cual red social. Esta implicación activa es en sí misma un resultado positivo, pues refleja que el taller consiguió involucrarlos en la temática. Asimismo, muchos alumnos demostraron un pensamiento más crítico al final: por ejemplo, en el debate de cierre, algunos que al inicio decían “pues yo me informo por Instagram porque los periódicos engañan” cambiaron a posturas como “en Instagram ves cosas, pero ya sé que tengo que verificarlo, no voy a creer cualquier cosa”. Una alumna resumió: “Las redes no son malas para informarse, depende de a quién sigas y de si compruebas la info”, lo cual muestra un entendimiento matizado, que era justamente lo buscado.

No solo los alumnos manifestaron su satisfacción; también el profesorado de los institutos valoró muy positivamente la iniciativa. Varios docentes de las asignaturas en las que se impartieron los talleres (presentes durante la sesión) comentaron que los contenidos enlazaban con objetivos educativos de sus asignaturas, pero tratados de una forma fresca y actualizada. Algunos mencionaron que seguirían trabajando en clase sobre lo aprendido, por ejemplo realizando actividades de verificación con noticias locales o incorporando análisis de noticias en la tutoría. Hubo quien sugirió que talleres así deberían integrarse regularmente en el currículo o que las administraciones educativas los fomentaran. Estas impresiones docentes respaldan la idea de que existe una necesidad en las aulas que este tipo de proyectos ayudan a cubrir. Asimismo, a nivel institucional, los directivos de los centros agradecieron a la universidad la posibilidad de estas charlas, destacando el valor motivador de que vengan profesores universitarios a compartir conocimientos con los preuniversitarios.

El equipo docente que escribe este manuscrito ha valorado muy positivamente la experiencia, tanto por los resultados cuantitativos como cualitativos obtenidos. En términos numéricos, la charla “¿Nos podemos informar por redes sociales?” ha sido una de las más solicitadas dentro del programa de actividades científico-divulgativas de la universidad, lo que evidencia un alto interés por parte de los centros educativos. Desde una perspectiva cualitativa, los docentes destacan la notable atención e implicación del alumnado durante el desarrollo de los talleres, así como la excelente acogida por parte del profesorado de los institutos participantes, que han mostrado una actitud colaborativa y entusiasta. Además, la valoración interna por parte del equipo ha sido también muy positiva, al considerar que la actividad ha cumplido sus objetivos pedagógicos y ha consolidado un modelo eficaz de transferencia del conocimiento. En consecuencia, y tras una reunión final de evaluación, el equipo ha acordado dar continuidad al proyecto y reeditar la experiencia, proponiéndola de nuevo a la universidad para el siguiente curso académico.

En síntesis, los resultados muestran que el taller cumplió con creces sus objetivos formativos, mejorando el entendimiento y la actitud crítica de los estudiantes frente a la información en redes sociales, y que la experiencia fue altamente valorada tanto por alumnos como por profesores. Además, la iniciativa logró escalar a más centros y visibilizarse en la esfera académica, sentando bases para su continuidad y replicabilidad. Estos hallazgos refuerzan la hipótesis de partida: existe un amplio margen de mejora en la alfabetización mediática de los jóvenes, y las universidades pueden y deben jugar un papel activo para acortar esa brecha mediante proyectos de transferencia innovadores.

5. DISCUSIÓN

La experiencia descrita a lo largo de este capítulo ofrece múltiples enseñanzas y abre perspectivas interesantes en el campo de la innovación docente y la transferencia del conocimiento. En primer lugar, ha quedado demostrado que es viable y eficaz transferir contenidos universitarios especializados a un público preuniversitario cuando se emplean metodologías

adecuadas. Temas que *a priori* podrían considerarse complejos –como la estructura de los medios o las técnicas de verificación digital– pueden ser asimilados por estudiantes de educación secundaria si se presentan de forma clara, interactiva y contextualizada en su realidad (el mundo de las redes sociales que ellos habitan). Esto subraya la importancia de romper los compartimentos estancos tradicionales: la alfabetización mediática no debe ser exclusiva de las aulas universitarias de periodismo, sino que puede (y quizás debe) permear hacia niveles educativos anteriores.

En segundo lugar, el taller “¿Nos podemos informar por redes sociales?” confirma la necesidad latente de educación mediática en los institutos. Las evidencias recopiladas –coherentes con informes nacionales e internacionales– revelan carencias significativas en los jóvenes a la hora de enfrentarse críticamente a la información. Frente a ello, iniciativas como la que se expone, actúan de pequeña pero valiosa solución de emergencia, al menos para aquellos alumnos que logran alcanzar. Sin embargo, como reflejaron también los docentes, es fundamental que la alfabetización mediática se incorpore de manera más sistemática en el currículo educativo. Idealmente, contenidos sobre medios, desinformación y pensamiento crítico deberían integrarse transversalmente en materias como Lengua, Historia, Tecnología o Tutoría. La universidad puede apoyar este proceso ofreciendo asesoría, materiales y formación al profesorado de secundaria, papel que entronca con la transferencia del conocimiento. En este sentido, una conclusión de la experiencia es que la colaboración entre diferentes niveles educativos resulta altamente fructífera: los profesores universitarios aportan actualización y profundidad teórica, al tiempo que los docentes de secundaria aportan su conocimiento pedagógico y cercanía con el alumnado, asegurando que las iniciativas calen adecuadamente.

Otro aporte valioso de esta experiencia es el modelo replicable de taller científico-divulgativo. El éxito del formato utilizado (charla interactiva + dinámicas + ejemplos prácticos) sugiere que puede ser trasladable a otras temáticas de comunicación e incluso de otras disciplinas. De hecho, tras la presentación de esta experiencia docente en el IV Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento (CIINECO), otros profesionales manifestaron interés en adaptar el esquema a, por ejemplo, talleres sobre pensamiento crítico

científico (detectando pseudociencia en redes) o ciudadanía digital. Esto demuestra que la innovación docente no solo consiste en introducir nuevas tecnologías o metodologías dentro del aula universitaria, sino también en explorar nuevos entornos de enseñanza fuera de ella, llevando el aula allí donde está la sociedad.

La tercera misión de la universidad cobra aquí una dimensión concreta: académicos involucrándose directamente en la formación de la comunidad, en este caso la comunidad educativa preuniversitaria. Cabe resaltar también el impacto a nivel de vocaciones y expectativas que pueden tener este tipo de interacciones. Aunque no era un objetivo principal, el hecho de que estudiantes preuniversitarios tengan contacto con jóvenes investigadores universitarios puede inspirar a algunos a seguir estudios superiores o a interesarse por carreras de comunicación, periodismo o ciencias sociales. Hubo estudiantes que al final del taller preguntaron a los ponentes sobre la universidad, sobre qué se estudia en los Grados en Comunicación Audiovisual o Periodismo, mostrando curiosidad más allá del tema puntual. Esto evidencia cómo la transferencia no es un flujo unidireccional de conocimiento, sino que genera un diálogo y, potencialmente, despierta nuevas inquietudes en los receptores. En términos de responsabilidad social, la universidad cumple así con devolver a la sociedad parte del saber que genera, formando ciudadanos más críticos y mejor informados, lo cual redundará en una sociedad más resiliente ante fenómenos como la desinformación.

En cuanto a las limitaciones y aprendizajes para futuros proyectos, esta experiencia deja varias lecciones: (a) La importancia de planificar instrumentos de evaluación sólidamente (idealmente incluyendo seguimiento posterior) para medir el impacto real a medio plazo. (b) La conveniencia de involucrar a las autoridades educativas –por ejemplo, consejerías de educación autonómicas– para escalar estas iniciativas, de forma que más centros las conozcan y participen. (c) La necesidad de diversificar formatos: si bien el taller presencial funcionó muy bien, se podría complementar con materiales en línea, guías didácticas para profesores, o incluso versiones breves tipo video para llegar aún más lejos. (d) Mantener actualizados los contenidos: el ecosistema de redes y desinformación evoluciona constantemente (hoy TikTok, mañana quién

sabe qué plataforma nueva), por lo que es crucial revisar y renovar ejemplos y herramientas cada cierto tiempo para no quedarse obsoleto y seguir conectando con las experiencias reales de los jóvenes.

Esta experiencia docente se relaciona con el rol social de la universidad y la importancia de la transferencia de conocimiento a la sociedad, especialmente en materia de educación mediática. Las universidades, tradicionalmente centradas en la docencia y la investigación, enfrentan en el siglo XXI el reto de una “tercera misión”: la extensión y la responsabilidad social universitaria. Esto implica poner el saber académico al servicio de la comunidad, contribuyendo a la solución de problemas sociales y a la formación continua de la ciudadanía. En el campo de la alfabetización mediática, las universidades pueden y deben desempeñar un papel de liderazgo, actuando como nodos de innovación educativa y disseminando buenas prácticas hacia otros niveles educativos y hacia la sociedad en general (Gutiérrez y Tyner, 2012). La relación entre universidad y transformación social ha sido objeto de reflexión teórica. Rodríguez Reyes (2024) argumenta que la universidad, “espacio del conocimiento por excelencia”, no es un ente aislado ni neutro, sino que está inmersa en las contradicciones de la sociedad y puede ser protagonista de los cambios que un país necesita. Este autor subraya que el papel de la universidad en la transformación social requiere, por un lado, toma de conciencia y crítica al orden vigente, y por otro, creatividad para diseñar las condiciones de posibilidad del cambio. En la práctica, esto significa que las universidades deben formar profesionales y ciudadanos con pensamiento crítico (no meros técnicos), y al mismo tiempo impulsar proyectos que extiendan ese pensamiento crítico más allá de las aulas universitarias, hacia distintos colectivos sociales.

La alfabetización mediática emerge como la competencia esencial que se busca desarrollar y proporciona las estrategias pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico activo; el estudio de la desinformación y el *fact-checking* define los contenidos y habilidades específicas a trabajar; y la noción de transferencia de conocimiento desde la universidad ilumina el carácter innovador y socialmente pertinente de la experiencia.

El camino por recorrer en materia de educomunicación es todavía largo, pero experiencias como esta sientan un precedente y un modelo a

seguir. La universidad y los institutos no son compartimentos aislados, sino aliados naturales en la misión de educar. Extender estos lazos de colaboración permitirá, sin duda, formar generaciones mejor preparadas para enfrentar los desafíos informativos del siglo XXI.

Como reflexión final, podemos afirmar que sí es posible informarse a través de las redes sociales, pero solo si se desarrollan las competencias necesarias para ello. Esta labor educativa representa un reto colectivo que involucra a docentes de todos los niveles, investigadores, instituciones y a los propios estudiantes. Este capítulo ha querido aportar su granito de arena en esa dirección, compartiendo una experiencia concreta que, ojalá, sirva de inspiración para muchas más.

6. AGRADECIMIENTOS

Los autores de este texto agradecen el apoyo de la Universidad Carlos III de Madrid, especialmente al Área de Promoción de la misma, encargada de organizar el programa de charlas científico-divulgativas.

7. REFERENCIAS

- Gallardo-Camacho, J. y Marta-Lazo, C. (2020). La verificación de hechos (*fact checking*) y el pensamiento crítico para luchar contra las noticias falsas: alfabetización digital como reto comunicativo y educativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), pp. 4-6.
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-40.
<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Moral, C. y Burriel, C. (2024). *Desinformación y discurso de odio en el entorno digital*. Save the Children España.
- Newman, N., Fletcher, R., Eddy, K., Robertson, C. T., & Nielsen, R. K. (2023). *Digital news report 2023*. Oxford.
- Rodríguez Reyes, A. (2024). Universidad y transformación social. *Entretextos*, 18(35).
- Sánchez del Vas, R., Ruiz Incertis, R., García Acosta, D., & Magallón Rosa, R. (2025). Análisis de la campaña de desinformación en las Elecciones Brasileñas de 2022. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales*, 41.
<https://doi.org/10.31921/doxacom.n41a2320>.

MICROBIOTA Y SALUD: SINERGIAS INNOVADORAS PARA LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO CON IMPACTO SOCIAL

ESTHER MARTÍNEZ MIGUEL
Universidad Nebrija

SARA UCEDA GUTIÉRREZ
Universidad Nebrija

SILVIA GÓMEZ SENENT
Universidad Nebrija

VÍCTOR ECHEVERRY ALZATE
Universidad Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del microbioma ha generado avances significativos especialmente impulsados por la industria farmacéutica, alimentaria y biotecnológica. Sin embargo, en el ámbito de la salud, la transferencia de conocimiento a la práctica clínica suele ser lenta, con tiempos estimados de entre 10 y 17 años desde la generación de la evidencia hasta su implementación (Morris et al., 2011), lo que limita el acceso de pacientes y profesionales a intervenciones basadas en la ciencia más actual disponible. Ante esta brecha, la universidad puede desempeñar un papel fundamental como espacio de encuentro, reflexión crítica y conexión intersectorial para favorecer una transferencia más ágil, rigurosa y sostenible (Etzkowitz and Leydesdorff, 2000).

En este contexto, la microbiota se ha consolidado como un campo paradigmático de investigación interdisciplinaria. Su estudio involucra áreas tan diversas como la biología molecular, la inmunología, la nutrición, la farmacología y la salud pública, y ha revelado el papel crucial

que juegan los ecosistemas microbianos tanto en la homeostasis como en la patogénesis de múltiples enfermedades (Uceda et al., 2023). Desde trastornos metabólicos y gastrointestinales, hasta enfermedades neurológicas y psiquiátricas, la evidencia científica apunta a que la microbiota no solo refleja, sino que también modula el estado de salud de los individuos (Lynch and Pedersen, 2016; Gilbert et al., 2018).

Sin embargo, los ritmos de generación de la evidencia y traslación a la práctica clínica son especialmente distantes en lo que a microbiota humana se refiere, de forma que el potencial transformador de este conocimiento aún no se ha materializado plenamente en soluciones clínicas y sociales de amplio alcance (Olesen and Alm, 2016). Parte de esta limitación radica en la falta de mecanismos eficaces de articulación entre los diferentes actores involucrados en el proceso de innovación y transferencia: investigadores académicos y/o clínicos, profesionales de la salud en el contexto asistencial, industria farmacéutica, empresas biotecnológicas e instituciones gubernamentales. La desconexión entre estos sectores genera redundancias, retrasa la aplicación práctica de los hallazgos y dificulta la generación de productos y servicios que respondan a necesidades reales en términos de eficacia y seguridad.

En este escenario, la universidad emerge como una plataforma estratégica para fomentar sinergias entre sectores tradicionalmente separados. Desde su función educativa y de investigación, la academia puede asumir un rol activo en la transferencia bidireccional de conocimiento: no solo llevando los descubrimientos al entorno clínico e industrial, sino también recogiendo los desafíos y preguntas del mundo real de la asistencia sanitaria para retroalimentar la indagación científica. Asimismo, su posición de relativa neutralidad institucional le permite actuar como facilitadora de alianzas, garantizando un enfoque ético, inclusivo y socialmente responsable en los procesos de innovación (Perkmann et al., 2013).

Además, en el marco de la microbiota, esta función integradora de la universidad adquiere una relevancia particular. A diferencia de otros campos biomédicos más consolidados, el estudio del microbioma requiere aún establecer estándares metodológicos, generar consensos clínicos y construir marcos regulatorios sólidos. En este sentido, el trabajo conjunto con la industria y los servicios de salud no solo potencia la

generación de conocimiento aplicable, sino que también contribuye a su validación, escalamiento y adopción en contextos reales, donde la diversidad biológica, cultural y social es un factor crítico.

Por otra parte, el impacto social de las intervenciones basadas en el conocimiento profundo del microbioma humano representa una oportunidad sin precedentes para redefinir el paradigma tradicional de salud y enfermedad. Históricamente, la medicina ha tendido a adoptar una visión reduccionista, enfocada predominantemente en la identificación y tratamiento de patologías y/o síntomas mediante agentes externos o intervenciones directas sobre el huésped humano entendido como un organismo aislado. Sin embargo, el creciente cuerpo de evidencia científica ha puesto de manifiesto que el ser humano no es una entidad biológica autónoma, sino un **holobionte**: un complejo ecosistema formado por el hospedador y la diversidad de microorganismos que habitan sus nichos tróficos, incluyendo la piel, las mucosas respiratorias, gastrointestinales y genitourinarias, entre otros (Bordenstein & Theis, 2015; Gilbert et al., 2012). Esta relación simbiótica y coevolutiva ha moldeado no solo la fisiología humana, sino también su capacidad para adaptarse y responder a cambios ambientales, agresiones y agentes patógenos.

Los microorganismos que componen el microbioma humano no son meros colonizadores pasajeros; constituyen una parte activa e indispensable de nuestra biología. Estos microbios participan en rutas metabólicas esenciales para la digestión, la síntesis de vitaminas, la modulación inmunológica, y también en la regulación del eje microbiota-intestino-cerebro, mediando procesos neuroquímicos que afectan el sistema nervioso central y, por ende, el comportamiento y la salud mental (Cryan et al., 2019; Sender et al., 2016). Así, el microbioma influye en aspectos tan diversos como el metabolismo energético, la respuesta inflamatoria, y la resistencia frente a infecciones, revelando una interdependencia fisiológica crítica.

Los avances recientes en las ciencias ómicas —como la metagenómica, metatranscriptómica, metabolómica y proteómica— han acelerado exponencialmente nuestra comprensión del microbioma y su impacto en la fisiología y patología humanas (Lloyd-Price et al., 2019). Sin embargo, a pesar de esta riqueza de conocimiento, la traducción de estos hallazgos

a la práctica clínica cotidiana enfrenta múltiples retos, incluyendo barreras tecnológicas, falta de formación interdisciplinaria, resistencia al cambio en protocolos establecidos y limitaciones o vacíos regulatorios. En este contexto, la necesidad de generar sinergias efectivas entre la academia, la clínica y la industria es crítica para acelerar la transferencia del conocimiento científico y convertirlo en intervenciones clínicas seguras, efectivas y accesibles que mejoren la salud de las personas.

En la práctica clínica contemporánea, la integración de herramientas diagnósticas y terapéuticas dirigidas a la modulación de la microbiota representa un avance prometedor, especialmente en el manejo de enfermedades complejas y multifactoriales como el síndrome del intestino irritable (SII), las enfermedades inflamatorias intestinales (EII), los trastornos funcionales digestivos y ciertos trastornos neuropsiquiátricos. Numerosos estudios han demostrado que la manipulación del microbioma, mediante probióticos, prebióticos, simbióticos, trasplante de microbiota fecal (TMF) o dietas específicas, puede mejorar síntomas, modular la inflamación y favorecer la recuperación de la función intestinal (Ford et al., 2020; Paramsothy et al., 2017; Xu et al., 2023). Por ejemplo, en el caso del SII, diversas revisiones sistemáticas y metaanálisis han reportado una mejora significativa en el dolor abdominal y el bienestar general tras la administración de ciertas cepas probióticas (Ford et al., 2020). Asimismo, el TMF ha mostrado eficacia en la inducción de la remisión en pacientes con colitis ulcerosa activa (Paramsothy et al., 2017).

En el ámbito de la neuropsiquiatría, emergen evidencias que apoyan la relación bidireccional entre la microbiota intestinal y el sistema nervioso central, conocida como el eje microbiota-intestino-cerebro, donde intervenciones dirigidas a la microbiota podrían tener un impacto en trastornos como la depresión, ansiedad y autismo (Valles-Colomer et al., 2019; Wang et al., 2023). Sin embargo, pese a estos avances alentadores, la aplicación clínica rutinaria se ve limitada por varias barreras importantes.

Este reconocimiento del humano como un holobionte genera un cambio de paradigma revolucionario en la práctica clínica y en los modelos de salud pública. Se pasa de un enfoque curativo y fragmentado a uno **preventivo, personalizado y ecosistémico**, donde la salud se concibe como un estado dinámico de equilibrio dentro de un sistema complejo

que incluye tanto al huésped como a su microbiota y el entorno. Por ejemplo, las estrategias terapéuticas comienzan a orientarse hacia la modulación de comunidades microbianas específicas, utilizando no sólo bióticos (pre, pro, sim o postbióticos, por ejemplo), sino también estrategias basadas en el estilo de vida, como la alimentación, la actividad física o la coherencia circadiana e incluso trasplantes fecales de microbiota entre individuos hospedadores, con el objetivo de restaurar la homeostasis del holobionte (Zmora et al., 2019).

En definitiva, la comprensión del ser humano como holobionte no solo amplía nuestra visión biológica, sino que también invita a repensar el modelo sanitario desde una perspectiva integradora, multidisciplinaria y orientada a la prevención. Esta revolución conceptual obliga a replantear las estrategias educativas, de investigación y de atención médica, promoviendo una medicina que respete y potencie la compleja interrelación simbiótica entre huésped y microbiota, favoreciendo así la promoción de la salud en su sentido más amplio y ecológico.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como finalidad presentar una experiencia concreta de articulación entre sectores clave —la academia, la clínica y la industria— en torno al avance científico y la aplicación clínica del conocimiento sobre el microbioma.

En este sentido, los objetivos específicos de la iniciativa son los siguientes:

- Favorecer la transferencia de conocimiento sobre el microbioma desde la investigación y la innovación industrial hacia la práctica clínica, contribuyendo así a acortar los tiempos entre el descubrimiento y la implementación, y facilitando el acceso de profesionales y pacientes a intervenciones basadas en evidencia actualizada.
- Fomentar el diálogo entre actores clave del ámbito académico, clínico e industrial mediante la creación de espacios colaborativos en los que los diferentes actores puedan intercambiar

saberes, necesidades, prioridades y perspectivas, promoviendo una visión compartida y complementaria del potencial del microbioma para la salud humana.

- Impulsar un enfoque interprofesional e inclusivo, especialmente orientado a la salud digestiva (siendo esta el área de mayor conocimiento en la actualidad).

3. METODOLOGÍA

En el marco de las jornadas organizadas por la Facultad de Ciencias de la Vida y la Naturaleza (FCVN) de la Universidad Nebrija, bajo el lema “*Innovación y sinergias en el abordaje del microbioma*”, se desarrolló una actividad presencial con participación de profesionales expertos en microbiota de las áreas de medicina, enfermería, psicología, farmacia, biología y nutrición, entre otras. La convocatoria estuvo abierta también a pacientes y ciudadanía interesada, fomentando un enfoque de ciencia participativa (Swords et al., 2023). Las sesiones incluyeron ponencias temáticas, mesas redondas y foros de debate.

La propuesta metodológica se sustentó en tres principios fundamentales: la integración de saberes, la bidireccionalidad en la transferencia de conocimiento y la participación activa de la sociedad. Para ello, el diseño de la jornada combinó diferentes formatos de trabajo que facilitarían tanto la exposición de avances científicos e innovaciones terapéuticas, como la reflexión crítica y el diálogo horizontal entre los participantes.

4. RESULTADOS

Como resultado de la experiencia diseñada, los ejes principales de análisis, reflexión y propuestas críticas interprofesionales fueron:

- Los conceptos de diversidad y resiliencia de la microbiota son clave en términos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, incluyendo trastornos digestivos, autoinmunes, dermatológicos, metabólicos y neurodegenerativos.

- Énfasis en la importancia de una barrera intestinal saludable, entendiendo la misma como el hábitat natural de la microbiota intestinal en el contexto ecosistémico del holobionte. Esta barrera incluye la capa de mucina, la capa celular, y los sistemas inmune y nervioso entéricos.
- La disbiosis intestinal se relaciona no solo con trastornos digestivos, sino también con enfermedades neurodegenerativas, dermatológicas, metabólicas o autoinmunes, pero es necesario generar evidencia que supere los numerosos estudios de correlación ya disponibles.
- En la línea del envejecimiento saludable, el concepto clave sería retrasar la pérdida de diversidad microbiana asociada. Una transición tardía a esa pérdida de diversidad alfa junto al mantenimiento de la eubiosis, se entiende como una estrategia de promoción de la salud en esta etapa del ciclo vital, destacando el papel de la microbiota más allá del sistema digestivo.
- Necesidad de formación clínica interprofesional en las estrategias de modulación de la microbiota en términos de salud, que incluya médicos, nutricionistas, enfermeros y psicólogos, entre otros agentes.
- Importancia de la colaboración entre la academia y la industria farmacéutica para avanzar en la investigación y aplicación de tratamientos relacionados con la microbiota.
- Relevancia de la necesidad de explorar en profundidad terapias emergentes como el trasplante de microbiota fecal.
- Valor terapéutico emergente de estrategias como la micronutrición y el uso racional de bióticos (probióticos, prebióticos, posbióticos y simbióticos). En esta línea se compartieron experiencias clínicas con resultados positivos en patologías como el síndrome del intestino irritable, disbiosis asociada a antibióticos, enfermedades inflamatorias intestinales y trastornos de la esfera neurodigestiva, entre otras. Aunque muchos de estos abordajes aún requieren validación en estudios de mayor escala, se valoró su potencial para mejorar la calidad de vida de los pacientes desde un enfoque personalizado e integral.

A lo largo de las diferentes intervenciones se abordaron las barreras para una transferencia ágil desde la perspectiva de todos los agentes o el rol de empresas innovadoras en el desarrollo de soluciones terapéuticas. Así mismo se discutieron temas de alta relevancia clínica, sustentados por los avances más recientes en la investigación sobre microbioma (micronutrición, bióticos, marcadores de salud-enfermedad relacionados con el microbioma, entre otros).

Destacó en todo momento la urgente necesidad de estrechar la colaboración entre investigación, empresa y clínica para reducir los tiempos de transferencia. Fue reiterada la identificación compartida de la brecha existente entre el conocimiento generado en entornos científicos y su traducción en intervenciones clínicas concretas. Esta distancia, que en ocasiones puede prolongarse más de una década, fue señalada como un obstáculo tanto por investigadores como por profesionales sanitarios y pacientes, quienes destacaron que esta demora limita el potencial de impacto positivo sobre la salud de la población. La necesidad de acortar estos tiempos fue ampliamente consensuada, así como el reconocimiento de que para lograrlo es imprescindible un modelo de colaboración fluido, bidireccional y sostenido entre los diferentes sectores implicados.

Por su parte, los representantes de la industria compartieron avances en la formulación de productos dirigidos a modular la microbiota, resaltando el creciente interés del mercado por soluciones basadas en compuestos naturales y enfoques integrativos. Se discutieron innovaciones como la combinación de omega-3 y curcumina, y se abordaron las exigencias científicas y regulatorias que enfrentan estos desarrollos. La industria expresó su disposición a colaborar más estrechamente con universidades y centros clínicos, siempre que se generen espacios como el ofrecido en estas jornadas, donde el diálogo y la cooperación sean estructurados y sostenibles.

A nivel institucional, se reconoció el papel singular que puede desempeñar la universidad como agente facilitador de esta sinergia. La experiencia permitió visibilizar cómo un entorno académico comprometido con la investigación aplicada, la formación interprofesional y la divulgación científica puede actuar como puente entre el conocimiento y su implementación práctica.

Por último, la apertura a la participación ciudadana —con presencia de pacientes y personas interesadas en la temática— se valoró como un elemento clave que enriqueció las discusiones y aportó una dimensión experiencial al conocimiento compartido. Las preguntas y comentarios del público evidenciaron una creciente demanda social de información fiable, clara y accesible sobre la microbiota y de propuestas terapéuticas integradoras. Además, pusieron de manifiesto la necesidad de contar con profesionales capacitados que puedan acompañar procesos de cambio de estilo de vida basados en evidencia. La intervención de la ciudadanía en la actividad refuerza la necesidad de avanzar en modelos de ciencia participativa.

La jornada sirvió como ejemplo de cómo una universidad puede ejercer un rol catalizador en estos procesos, generando transferencia con sentido, rigor y compromiso social. En este sentido, es fundamental acercar la industria a la universidad y viceversa. La colaboración entre ambos sectores no solo impulsa la generación de conocimiento, sino que también fomenta la empleabilidad del estudiantado al proporcionarles oportunidades de participar en proyectos de investigación aplicada y colaborar con empresas líderes en el campo.

5. DISCUSIÓN

La experiencia desarrollada en el marco de la Universidad Nebrija evidencia el potencial transformador de una aproximación intersectorial e interprofesional al estudio y aplicación del conocimiento sobre el microbioma humano. En un campo marcado por un crecimiento exponencial de la evidencia científica y por una acelerada innovación desde la industria biotecnológica, la clínica se encuentra con frecuencia en una posición de desfase. La capacidad de los profesionales sanitarios para incorporar estos nuevos saberes a su práctica diaria se ve limitada por una serie de obstáculos estructurales: currículos formativos aún centrados en modelos biomédicos clásicos, falta de protocolos clínicos integradores, escasa sistematización de indicadores microbiológicos aplicables en entornos clínicos y ausencia de canales ágiles de transferencia de conocimiento. Esta desconexión entre generación de evidencia y aplicación clínica, ampliamente documentada en otros contextos de la

biomedicina (Greenhalgh et al., 2017; Rycroft-Malone et al., 2016), adquiere una relevancia particular en el ámbito de la microbiota debido a su carácter transversal, su complejidad biológica y su impacto potencial sobre múltiples dimensiones de la salud humana, desde lo digestivo y metabólico hasta lo neuropsiquiátrico, inmunológico o incluso reproductivo (Cryan et al., 2019; Lynch & Pedersen, 2016).

Una de las preocupaciones más frecuentes entre los profesionales sanitarios es la falta de formación específica y actualizada que les permita interpretar adecuadamente los resultados diagnósticos relacionados con el microbioma y seleccionar tratamientos basados en evidencia sólida. La rápida evolución del conocimiento científico en este campo no siempre se traduce en programas educativos médicos y paramédicos adaptados, lo que genera incertidumbre y reticencia en su implementación (Romo-Vaquero et al., 2022). Además, la ausencia de protocolos clínicos validados y estandarizados para la administración de bióticos o estrategias de micronutrición funcional representa un obstáculo adicional para su incorporación en las guías clínicas convencionales. Esto conlleva una variabilidad en la práctica y en ocasiones un uso empírico, lo que puede comprometer la seguridad y la eficacia del tratamiento (Hill et al., 2018; Fijan et al., 2020).

La necesidad de estudios clínicos de alta calidad, con protocolos rigurosos, que permitan establecer dosis, cepas específicas y perfiles de pacientes más beneficiados es clave para avanzar hacia una integración sólida y responsable de estas terapias. Paralelamente, la formación continua y la actualización profesional deben ser prioritarias para empoderar a los clínicos en la utilización adecuada de estas herramientas y en la comunicación efectiva con los pacientes sobre sus beneficios y limitaciones (Sanders et al., 2019).

La jornada organizada por la Facultad de Ciencias de la Vida y la Naturaleza (FCVN) puso de manifiesto no solo la existencia de esta brecha, sino también el interés genuino, compartido por todos los actores implicados, por reducirla. El encuentro permitió generar un espacio de diálogo abierto entre investigadores académicos, profesionales sanitarios, representantes de la industria, pacientes y ciudadanos interesados, lo que facilitó tanto la identificación de obstáculos concretos como la

detección de oportunidades estratégicas para avanzar hacia una implementación más efectiva del conocimiento. Entre los desafíos señalados, destacaron la falta de formación específica sobre microbioma en los grados y posgrados sanitarios, la escasez de guías clínicas validadas que puedan orientar el uso terapéutico o diagnóstico de la microbiota, y las dificultades para traducir observaciones clínicas cotidianas en preguntas de investigación pertinentes. Frente a ello, emergieron también elementos con gran potencial transformador: la posibilidad de generar redes de trabajo mixtas, la articulación de programas de formación continuada y el papel crucial que puede asumir la universidad como plataforma de encuentro, nodo de articulación de saberes y puente entre la producción científica, la práctica clínica y las demandas sociales.

En este sentido, el enfoque adoptado por la jornada —que integró deliberadamente la voz de pacientes, estudiantes, profesionales en formación y personas interesadas en la temática— refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos de transferencia de conocimiento que no sean exclusivamente verticales (de la ciencia básica a la práctica clínica), sino también horizontales, dialógicos y circulares. Desde esta perspectiva, la transferencia se entiende no como un mero proceso de “transmisión” de saber experto, sino como una co-construcción de conocimiento situada, capaz de incorporar tanto las evidencias generadas en los laboratorios como la experiencia vivida de los pacientes, las necesidades percibidas por los clínicos y las prioridades de las comunidades implicadas.

Esta orientación hacia una transferencia más inclusiva se vincula estrechamente con un cambio de paradigma emergente en las ciencias de la vida: el ser humano como holobionte, es decir, como una entidad biológica constituida no solo por células humanas, sino también por una vasta y dinámica comunidad de microorganismos simbióticos (Gilbert et al., 2012). Este enfoque ecológico y sistémico no solo cuestiona los límites tradicionales entre lo propio y lo ajeno, entre el individuo y su entorno, sino que exige nuevas formas de pensar la salud, la enfermedad y la intervención clínica. Reconocer al paciente como un ecosistema en equilibrio —y no como un ente aislado que “porta” microorganismos— requiere un cambio profundo en la lógica asistencial, en la formación profesional y en los modelos de investigación biomédica. En este

sentido, la colaboración interprofesional y la integración de saberes se vuelven condiciones necesarias para abordar de manera efectiva los desafíos que plantea este nuevo marco conceptual.

Además, la inclusión activa de la ciudadanía en estos procesos —no solo como beneficiaria, sino como agente implicado— fortalece la idea de una ciencia más democrática, contextualizada y orientada a la acción. Desde la perspectiva de la salud pública, este tipo de participación no solo aumenta la legitimidad social del conocimiento generado, sino que también mejora su calidad y aplicabilidad, al permitir que las preguntas de investigación, las estrategias de intervención y las prioridades institucionales estén alineadas con las necesidades reales de las personas. Como han señalado autores como Dijkstra y Bekker (2020), avanzar hacia formas participativas de gobernanza del conocimiento permite generar innovaciones más robustas, más adaptables y más justas.

En definitiva, encuentros como el impulsado por la Universidad Nebrija permiten ensayar formas concretas de superar la brecha entre el conocimiento emergente sobre el microbioma y su implementación efectiva en la práctica clínica. Al fomentar el diálogo entre actores diversos, al reconocer el potencial epistemológico del paradigma del ser humano como holobionte y al apostar por modelos de transferencia co-participativos, estas experiencias abren caminos para un cambio estructural más amplio. La universidad, como espacio privilegiado de intersección entre ciencia, docencia y sociedad, puede y debe desempeñar un rol proactivo en la generación de entornos de colaboración transdisciplinaria, en la formación de profesionales capaces de pensar y actuar más allá de los límites disciplinares, y en la construcción de una ciudadanía crítica, informada y corresponsable de su propio proceso de salud. En un contexto global donde las crisis de salud son cada vez más complejas, interconectadas y urgentes, este tipo de enfoques no solo son deseables, sino necesarios.

6. CONCLUSIONES

Frente a la lentitud estructural que caracteriza la transferencia de conocimiento en salud, iniciativas como esta evidencian el valor de la Universidad como agente facilitador. Crear entornos interprofesionales e

inclusivos favorece la generación de evidencia, la actualización de la práctica clínica y la alfabetización en salud de la ciudadanía. Este tipo de encuentros contribuyen a acortar distancias entre saber, hacer y comunicar en salud, reforzando un ecosistema más dinámico y comprometido con la innovación responsable.

La jornada celebrada en la Universidad Nebrija mostró cómo la sinergia entre academia, práctica clínica, industria y sociedad puede traducirse en un avance tangible hacia un modelo de transferencia más eficaz, democrático y pertinente. Frente a las barreras estructurales señaladas, emergieron alternativas viables centradas en la formación continua, la creación de redes colaborativas y la escucha activa de la experiencia clínica y ciudadana.

Además, al posicionar al microbioma como eje articulador del diálogo intersectorial, se evidenció el potencial de este campo para generar un cambio de paradigma: desde una visión fragmentada del cuerpo y la enfermedad, hacia una comprensión integradora del ser humano como holobionte. Este enfoque sistémico exige, a su vez, nuevas formas de colaboración y producción de conocimiento, donde el saber académico conviva con la experiencia clínica y con la voz de los pacientes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a la Universidad Nebrija por su respaldo constante y por apostar con visión a largo plazo por iniciativas que fomentan la transferencia de conocimiento, la innovación colaborativa y el compromiso con la salud y el bienestar de la sociedad. Su apoyo ha sido clave para hacer posible este espacio de encuentro intersectorial y de reflexión colectiva.

Nuestro reconocimiento especial al Rector de la Universidad, por haber inaugurado el acto con unas palabras inspiradoras que enmarcaron con acierto el valor estratégico del microbioma como eje de trabajo interdisciplinar. También al equipo técnico y la directora de Comunicación de la Universidad, por su impecable labor de moderación de la mesa redonda, dinamizando el diálogo entre participantes con profesionalidad, cercanía y profundidad.

Agradecemos igualmente a los laboratorios participantes su generosidad al compartir conocimiento, su compromiso con el avance científico y su apoyo decidido al desarrollo del evento. Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a los ponentes por su excelencia profesional y capacidad de síntesis, y al público asistente —profesionales, pacientes y ciudadanía— por su activa participación, su escucha atenta y su deseo de construir, desde la colaboración, nuevas vías para una salud más personalizada, preventiva y conectada con la ciencia.

Puede leerse la noticia completa del evento en: <https://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/2024/03/14/la-investigacion-en-microbiota-apunta-mas-alla-del-aparato-digestivo/>.

8. REFERENCIAS

- Bordenstein, S. R., & Theis, K. R. (2015). Host biology in light of the microbiome: ten principles of holobionts and hologenomes. *PLoS Biology*, 13(8), e1002226. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002226>
- Cryan, J. F., O’Riordan, K. J., Cowan, C. S. M., Sandhu, K. V., Bastiaanssen, T. F. S., Boehme, M.,... & Dinan, T. G. (2019). The microbiota-gut-brain axis. *Physiological Reviews*, 99(4), 1877–2013. <https://doi.org/10.1152/physrev.00018.2018>
- Dijkstra, A. M., & Bekker, M. (2020). *Public participation in science and technology policy-making: A review of research in the Netherlands. Public Understanding of Science*, 29(3), 259–271.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Fijan, S., Šulc, D., & Steyer, A. (2020). Microbiota and Probiotics: An Overview. *Probiotics and Antimicrobial Proteins*, 12(4), 1101–1114. <https://doi.org/10.1007/s12602-019-09551-2>
- Ford, A. C., Quigley, E. M. M., Lacy, B. E., Lembo, A. J., Saito, Y. A., Schiller, L. R.,... & Moayyedi, P. (2020). Efficacy of probiotics in the treatment of irritable bowel syndrome: a systematic review and meta-analysis. *The American Journal of Gastroenterology*, 115(7), 978–989. <https://doi.org/10.14309/ajg.0000000000000666>
- Gilbert, J. A., Blaser, M. J., Caporaso, J. G., Jansson, J. K., Lynch, S. V., & Knight, R. (2018). Current understanding of the human microbiome. *Nature medicine*, 24(4), 392–400. <https://doi.org/10.1038/nm.4517>

- Gilbert, S. F., Sapp, J., & Tauber, A. I. (2012). A symbiotic view of life: we have never been individuals. *The Quarterly Review of Biology*, 87(4), 325-341. <https://doi.org/10.1086/668166>
- Greenhalgh, T., Wherton, J., Papoutsis, C., et al. (2017). *Beyond adoption: A new framework for theorizing and evaluating nonadoption, abandonment, and challenges to the scale-up, spread, and sustainability of health and care technologies*. *Journal of Medical Internet Research*, 19(11), e367. <https://doi:10.2196/jmir.8775>
- Hill, C., Guarner, F., Reid, G., Gibson, G. R., Merenstein, D. J., Pot, B.,... & Sanders, M. E. (2018). Expert consensus document: The International Scientific Association for Probiotics and Prebiotics consensus statement on the scope and appropriate use of the term probiotic. *Nature Reviews Gastroenterology & Hepatology*, 11(8), 506-514. <https://doi.org/10.1038/nrgastro.2014.66>
- Lloyd-Price, J., Abu-Ali, G., & Huttenhower, C. (2019). The healthy human microbiome. *Genome Medicine*, 8(1), 51. <https://doi.org/10.1186/s13073-016-0307-y>
- Lynch, S. V., & Pedersen, O. (2016). The Human Intestinal Microbiome in Health and Disease. *The New England journal of medicine*, 375(24), 2369-2379. <https://doi.org/10.1056/NEJMr1600266>
- Morris, Z. S., Wooding, S., & Grant, J. (2011). The answer is 17 years, what is the question: understanding time lags in translational research. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 104(12), 510-520. <https://doi.org/10.1258/jrsm.2011.110180>
- Olesen, S. W., & Alm, E. J. (2016). Dysbiosis is not an answer. *Nature microbiology*, 1, 16228. <https://doi.org/10.1038/nmicrobiol.2016.228>
- Paramsothy, S., Kamm, M. A., Kaakoush, N. O., Walsh, A. J., van den Bogaerde, J., Samuel, D.,... & Borody, T. J. (2017). Multidonor intensive fecal microbiota transplantation for active ulcerative colitis: a randomized placebo-controlled trial. *The Lancet*, 389(10075), 1218-1228. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30182-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30182-4)
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., Fini, R., Geuna, A., Grimaldi, R., Hughes, A., Krabel, S., Kitson, M., Llerena, P., Lissoni, F., Salter, A., & Sobrero, M. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations. *Research Policy*, 42(2), 423-442. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.09.007>
- Romo-Vaquero, M., de la Fuente-Núñez, C., & Espín, J. C. (2022). Education in microbiome science: challenges and opportunities. *Trends in Microbiology*, 30(2), 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.tim.2021.08.005>

- Rycroft-Malone, J., et al. (2016). *What counts as evidence in evidence-based practice?* *Journal of Advanced Nursing*, 72(2), 321–333. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03068.x>
- Sanders, M. E., Merenstein, D. J., Reid, G., Gibson, G. R., & Rastall, R. A. (2019). Probiotics and prebiotics in intestinal health and disease: from biology to the clinic. *Nature Reviews Gastroenterology & Hepatology*, 16(10), 605–616. <https://doi.org/10.1038/s41575-019-0173-3>
- Sender, R., Fuchs, S., & Milo, R. (2016). Revised estimates for the number of human and bacteria cells in the body. *PLoS Biology*, 14(8), e1002533. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002533>
- Swords, C. M., Porter, J. S., Hawkins, A. J., Li, E., Rowland-Goldsmith, M., Koci, M. D., Tansey, J. T., & Woitowich, N. C. (2023). Science Communication Training Imparts Confidence and Influences Public Engagement Activity. *Journal of microbiology & biology education*, 24(2), e00037-23. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00037-23>
- Uceda, S., Echeverry-Alzate, V., Reiriz-Rojas, M., Martínez-Miguel, E., Pérez-Curiel, A., Gómez-Senent, S., & Beltrán-Velasco, A. I. (2023). Gut Microbial Metabolome and Dysbiosis in Neurodegenerative Diseases: Psychobiotics and Fecal Microbiota Transplantation as a Therapeutic Approach-A Comprehensive Narrative Review. *International journal of molecular sciences*, 24(17), 13294. <https://doi.org/10.3390/ijms241713294>
- Valles-Colomer, M., Falony, G., Darzi, Y., Tigchelaar, E. F., Wang, J., Tito, R. Y.,... & Raes, J. (2019). The neuroactive potential of the human gut microbiota in quality of life and depression. *Nature Microbiology*, 4(4), 623–632. <https://doi.org/10.1038/s41564-018-0337-x>
- Wang, H., Wang, T., Yang, L., & Zhou, Y. (2023). Gut microbiota and neuropsychiatric disorders: from pathogenesis to potential therapeutic approaches. *Frontiers in Microbiology*, 14, 1161371. <https://doi.org/10.3389/fmicb.2023.1161371>
- Xu, J., Liao, Y., Lu, L., & Wei, F. (2023). Advances in Microbiota-Targeted Therapies for Functional Gastrointestinal Disorders. *Frontiers in Pharmacology*, 14, 1110886. <https://doi.org/10.3389/fphar.2023.1110886>
- Zmora, N., Suez, J., & Elinav, E. (2019). You are what you eat: diet, health and the gut microbiota. *Nature Reviews Gastroenterology & Hepatology*, 16(1), 35–56. <https://doi.org/10.1038/s41575-018-0061-2>

SECCIÓN V.

INCLUSIÓN, GÉNERO Y JUSTICIA SOCIAL
EN EDUCACIÓN

CALIDAD DE VIDA EN FAMILIAS CON DISCAPACIDAD

ALBA VILLASAN RUEDA

UNIE Universidad

AUTOR ROSALIA JODAR MARTINEZ

Universidad Católica San Antonio de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La discapacidad infantil constituye un fenómeno complejo que afecta no solo al desarrollo del menor, sino también a su entorno familiar inmediato (Giné & Miquel, 2015). Las familias con hijos con discapacidad enfrentan un cúmulo de demandas emocionales, físicas, económicas y sociales que impactan directamente en su calidad de vida (CdV). Esta situación suele estar mediada por la presencia de barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la adaptación y el bienestar del núcleo familiar (Rodríguez & Ruiz, 2018).

La presencia de una persona con discapacidad en el entorno familiar implica una transformación profunda en la dinámica del hogar. Las familias deben reorganizar su cotidianidad para adaptarse a las nuevas demandas físicas, emocionales, sociales y económicas que conlleva el acompañamiento constante en los procesos de desarrollo, atención y participación social de la persona con discapacidad. Desde la psicología, el análisis de la calidad de vida (CdV) en estos contextos permite comprender cómo los factores individuales y contextuales interactúan y afectan al bienestar familiar global (Schalock & Verdugo, 2003).

Las redes de apoyo, tanto formales como informales, juegan un papel protector crucial en la calidad de vida. El apoyo de familiares, amistades, asociaciones y comunidades permite compartir responsabilidades, aliviar la carga emocional y ofrecer espacios de contención (Giné & Miquel, 2015). Sin embargo, muchas familias experimentan aislamiento

social, debido al estigma, la falta de comprensión del entorno o la inaccesibilidad de los espacios comunitarios. Esta exclusión refuerza la carga emocional del cuidado y limita la participación social activa.

La percepción de control y las estrategias de afrontamiento tienen un impacto importante en la CdV. Las familias que desarrollan mecanismos positivos como la resiliencia, la planificación anticipada o la reestructuración cognitiva (dar sentido a la experiencia de la discapacidad) suelen adaptarse mejor a los desafíos (Escudero & Lillo, 2019). Además, la aceptación de la situación, la búsqueda activa de información y la participación en redes o grupos de apoyo son recursos que fortalecen el bienestar familiar. La intervención psicológica centrada en el fortalecimiento de estos recursos puede ser clave para la prevención del desgaste emocional (Rueda & Sánchez, 2018).

La calidad de vida de estas familias está profundamente determinada por factores sociales y estructurales. Las políticas públicas deben garantizar la igualdad de oportunidades, el acceso equitativo a servicios, la conciliación laboral y familiar y la participación activa de las personas con discapacidad y sus familias en la vida comunitaria (Naciones Unidas, 2006).

A pesar del marco normativo internacional, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la implementación efectiva de estos derechos sigue siendo desigual. Se requieren transformaciones sociales profundas para superar las barreras físicas, actitudinales e institucionales que impiden una vida digna y plena (Barnes & Mercer, 2010).

La calidad de vida en estas familias no depende únicamente del tipo o grado de discapacidad, sino de múltiples variables como el acceso a servicios, la red de apoyo, la percepción de control y las estrategias de afrontamiento. En este documento se explora la situación actual de la CdV en familias con miembros con discapacidad, con base en investigaciones recientes y desde una perspectiva biopsicosocial. De hecho, uno de los principales desafíos que enfrentan estas familias es el estrés crónico derivado de la responsabilidad del cuidado, las dificultades de conciliación y la preocupación constante por el futuro. Según Escudero y Lillo (2019), las madres cuidadoras presentan mayores niveles de ansiedad, depresión

y agotamiento físico, como resultado de la sobrecarga emocional y la escasa corresponsabilidad en el entorno familiar y social.

Este malestar psicológico no solo impacta al cuidador principal, sino que repercute en la dinámica familiar y en la relación con la persona con discapacidad. La falta de apoyos adecuados y la sensación de aislamiento intensifican esta situación, comprometiendo el bienestar emocional general de la familia (Gómez & Verdugo, 2016).

Este trabajo parte de la necesidad de analizar de forma sistemática la literatura científica reciente sobre los factores que afectan la CdV de las familias que conviven con menores con discapacidad en el contexto europeo. A partir de este análisis se pretende contribuir a una comprensión más profunda del fenómeno y ofrecer recomendaciones prácticas que orienten el diseño de intervenciones biopsicosociales efectivas.

1.1. DETERMINANTES DE LA CALIDAD DE VIDA EN FAMILIAS CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En cuanto a los determinantes de la calidad de vida de las familias con personas con discapacidad podemos resaltar los siguientes:

1. Dimensión física y de salud

El estado de salud física y la funcionalidad son factores clave en la experiencia de la discapacidad. Las personas con discapacidad suelen tener necesidades sanitarias más complejas y frecuentes, pero también enfrentan mayores dificultades para acceder a servicios de salud de calidad, adaptados a sus necesidades específicas (Krahn et al., 2015). Esto contribuye a desigualdades en salud que impactan negativamente en su CdV.

2. Bienestar psicológico

La salud mental es un componente crítico de la CdV. Diversos estudios señalan que las personas con discapacidad presentan una mayor prevalencia de trastornos afectivos como la depresión y la ansiedad, en parte debido a experiencias de discriminación, exclusión social y baja autoestima (Gómez & Verdugo, 2016). El afrontamiento, la resiliencia y el apoyo emocional son factores protectores importantes en este ámbito.

3. Participación social y relaciones interpersonales

La participación activa en la vida social, cultural y económica es fundamental para una buena CdV. Sin embargo, las personas con discapacidad enfrentan obstáculos significativos para integrarse en el sistema educativo, el mercado laboral y las actividades recreativas (Albornoz & Boiral, 2021). Las relaciones interpersonales positivas, en particular el apoyo familiar y comunitario, mejoran notablemente la percepción de bienestar.

4. Autodeterminación y derechos

El empoderamiento y la autodeterminación son esenciales para la calidad de vida. La posibilidad de tomar decisiones sobre la propia vida, expresar preferencias y participar en la toma de decisiones es clave para el bienestar psicológico y la integración social (Schalock & Verdugo, 2003). Las políticas públicas deben fomentar entornos inclusivos que promuevan la autonomía y el ejercicio pleno de los derechos.

5. Barreras estructurales y discriminación

La discapacidad no es un problema individual, sino una cuestión social. La falta de accesibilidad, la discriminación institucional y las actitudes capacitistas constituyen barreras que restringen las oportunidades y afectan negativamente la calidad de vida (Barnes & Mercer, 2010). La inclusión real solo es posible mediante transformaciones profundas en las estructuras sociales y culturales.

1.2. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA

Como hemos comentado al inicio de este documento, la calidad de vida de estas familias está profundamente determinada por factores sociales y estructurales. Por ello es muy importante considerar las estrategias que pueden mejorar la calidad de vida de estas familias, resaltando en este punto las que señalamos a continuación:

1. Políticas públicas inclusivas

Las políticas deben garantizar la igualdad de oportunidades, el acceso a la educación, el empleo y la salud, así como la participación activa en

la comunidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) proporciona un marco legal y ético para el desarrollo de políticas centradas en derechos.

2. Apoyo centrado en la persona

Los modelos de intervención deben basarse en las necesidades, deseos y proyectos de vida de cada individuo. La planificación centrada en la persona permite diseñar apoyos personalizados que promuevan la autodeterminación y la inclusión (Verdugo et al., 2008).

3. Educación y sensibilización social

La erradicación del estigma requiere campañas de sensibilización que fomenten una visión positiva de la discapacidad, valorando la diversidad y promoviendo actitudes inclusivas desde la infancia (Domínguez & López, 2017).

4. Participación de las personas con discapacidad

La voz de las personas con discapacidad debe estar en el centro del diseño, implementación y evaluación de las políticas y servicios que les afectan. La participación activa es un derecho y una herramienta para garantizar la pertinencia y efectividad de las intervenciones (Priestley et al., 2010).

La calidad de vida de las personas con discapacidad es el resultado de múltiples factores interconectados. No basta con atender los aspectos médicos o funcionales; es imprescindible adoptar un enfoque biopsicosocial que considere el entorno, los derechos y las aspiraciones de las personas. Mejorar la CdV implica transformar la sociedad hacia modelos más equitativos, accesibles e inclusivos. Las políticas, servicios y prácticas deben estar guiadas por los principios de justicia social, equidad y participación activa de las personas con discapacidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta revisión sistemática es analizar los factores que afectan directa e indirectamente la calidad de vida en familias que

conviven con un menor con discapacidad. Los objetivos específicos son:

- Identificar los factores emocionales, sociales, económicos y de salud que impactan en la calidad de vida de los cuidadores.
- Explorar el rol de las variables sociodemográficas en la experiencia de cuidado.
- Analizar la influencia de la percepción de control y las estrategias de afrontamiento sobre el bienestar familiar.
- Proponer recomendaciones que mejoren la atención integral a estas familias desde una perspectiva de derechos humanos y equidad.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es una revisión sistemática desarrollada bajo los lineamientos de la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), la cual permite sintetizar la evidencia científica de manera rigurosa y transparente (American Psychological Association [APA], 2020).

3.1. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos ProQuest, ScienceDirect, Dialnet y SciELO. Se utilizaron los siguientes términos clave: "discapacidad infantil", "calidad de vida familiar", "estrés parental", "afrontamiento", y "redes de apoyo". Se incluyeron artículos en castellano e inglés, publicados entre 2017 y 2023.

Criterios de inclusión

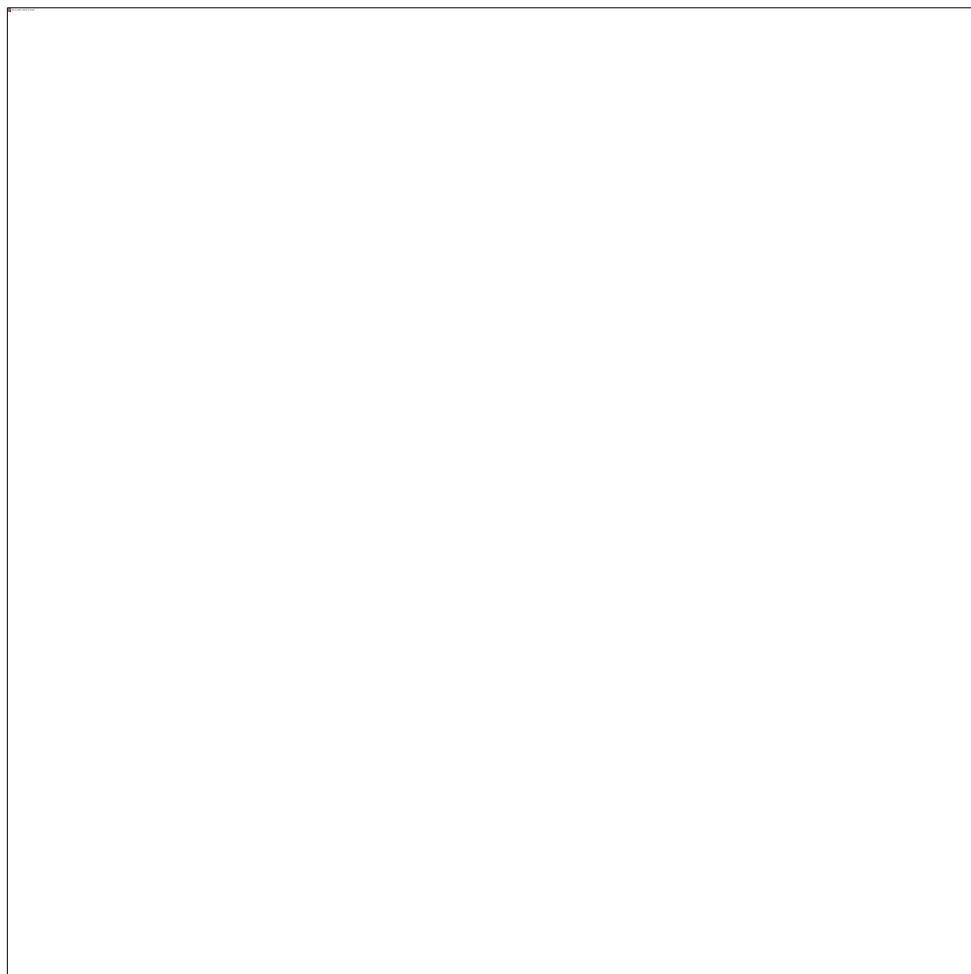
- Estudios desarrollados en contextos europeos.
- Investigaciones centradas en familias con hijos con cualquier tipo y grado de discapacidad.
- Publicaciones revisadas por pares.
- Enfoque en calidad de vida y factores asociados.

Criterios de exclusión

- Estudios enfocados exclusivamente en la pandemia de COVID-19.
- Investigaciones fuera del ámbito europeo.
- Artículos sin disponibilidad de texto completo.

Se seleccionaron 10 estudios que cumplieran con los criterios de inclusión, con una media de 147,63 participantes por estudio.

FIGURA 1. *Diagrama de flujo*



4. RESULTADOS

Tras realizar una lectura de los artículos en base a los criterios de inclusión/exclusión previamente comentados para seleccionar los artículos, se llevó a cabo una lectura comprensiva y crítica para analizar los resultados de los diferentes estudios.

A continuación, se expone de forma resumida los resultados encontrados en la tabla

TABLA 1. *Características de los estudios analizados.*

Autores	Ubicación y muestra	Instrumentos	Resultados
Tijeras (2017)	n=74 (padres de niños de entre 5 y 8 años con TEA*) España	PSI, FIQ, Cuestionario de Estilos y Estrategias de Afrontamiento al Estrés, RS, DUKE-UNC y FACES	Mayores niveles de estrés, aislamiento y restricciones en rol parental. Menor nivel de resiliencia, competencia y apoyo percibido. Peores relaciones conyugales e índices de salud general.
Yáñez (2017)	n=550 (de menores** con discapacidad) España	FQOLS	Menor CdV en general en estos progenitores, especialmente en bienestar emocional.
Ferrer et al. (2017)	n=327 (de menores con DI) España	KIPP y CDVF-e	Las percepciones positivas y de control de las familias influyen de forma positiva en su salud, bienestar emocional, adaptación y CdV.
Krajnc & Sersen (2017)	n=44 (de menores con DI y del desarrollo) Eslovenia	FQOLS	Índices altos en satisfacción con las relaciones en la familia. Mayor implicación de las madres e influencia de factores económicos en los cuidados y la CdV.
Vanderkerken et al. (2018)	n=65 (de menores con discapacidad) Flandes	FQOLS	Influencia de edad, situación laboral, tipo de jornada y necesidades de apoyo del menor. Satisfacción con CdVF entre moderada y alta, con bajas puntuaciones en bienestar emocional.

Mahmutović et al. (2020)	n=100 (de menores con discapacidad del desarrollo) Sarajevo	WHOQOL-BREF	Mayor implicación materna. Influencia del número de miembros en la familia que ayuden, así como en posesión o no de un vehículo y en la cantidad de ingresos.
Molnárová & Slan (2022)	n=550 (de menores** con discapacidad) Republica Checa	FQOLS	Menor CdV en general en estos progenitores, especialmente en bienestar emocional.
Ferrer et al. (2022)	n=251 (de niños entre 1 y 12 años con DI) España	KIPP y CDVF-e.	Influencia positiva de las percepciones positivas y del control percibido en la CdVF. Importancia así mismo de los ingresos y del apoyo recibido.
Vukićević et al. (2023)	n=41 (de menores con DI y del desarrollo) Montenegro	FQOLS	Influencia de la percepción de logro y de la salud familiar en la percepción de la CdVF. Importancia en residir cerca de un centro de atención que ayude el menor. Mayor implicación materna.
Staunton et al. (2023)	n=33 (de menores con DI*** y comorbilidades) Irlanda	ABC, PSI, FQOLS y MFSS	Mayores niveles de estrés en general. Las comorbilidades y complicaciones influyen tremendamente en el estrés y la CdV, especialmente en bienestar emocional.

Fuente: elaboración propia

De los artículos revisados podemos resumir los siguientes resultados:

1. Estrés y bienestar emocional

El estrés parental es una constante en las familias con menores con discapacidad, especialmente en casos donde las necesidades del menor son complejas o múltiples (Escudero & Lillo, 2019). Se identifican altos niveles de ansiedad, depresión y agotamiento físico y emocional. La falta de descanso, el sentimiento de impotencia y la incertidumbre respecto al futuro son factores que comprometen el bienestar emocional de los cuidadores (Giné & Miquel, 2015).

2. Factores sociodemográficos

El nivel socioeconómico, el acceso a recursos educativos y sanitarios, y la estabilidad laboral de los cuidadores afectan de manera directa la CdV. Las familias con ingresos bajos enfrentan mayores dificultades para acceder a servicios especializados, lo cual incrementa el estrés y la percepción de abandono institucional (Martínez, 2021).

3. Rol de los progenitores

Existe una marcada feminización del cuidado, donde las madres suelen asumir la mayor carga de responsabilidades, lo que repercute negativamente en su desarrollo profesional, su autonomía económica y su salud mental (Rodríguez & Ruiz, 2018). La falta de corresponsabilidad de los padres y el escaso apoyo institucional agravan esta situación.

4. Percepción de control y afrontamiento

Las familias que perciben cierto control sobre su situación y que adoptan estrategias positivas de afrontamiento presentan mejores niveles de bienestar. Entre las estrategias más comunes se encuentran la búsqueda de información, la espiritualidad, la planificación anticipada y la participación en redes de apoyo (Escudero & Lillo, 2019).

5. Redes de apoyo social

El apoyo de la familia extensa, amistades, asociaciones y comunidades es un factor clave para reducir el aislamiento y fomentar la resiliencia. Las redes de apoyo fortalecen el sentido de pertenencia, alivian la carga emocional y favorecen una percepción más positiva de la situación (Giné & Miquel, 2015).

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión confirman que la CdV de las familias con menores con discapacidad se ve afectada por una combinación de factores estructurales, emocionales y relacionales. La presencia de estrés crónico,

la sobrecarga del rol de cuidador y las limitaciones en el acceso a servicios son elementos recurrentes que disminuyen el bienestar familiar.

La crianza de un hijo con discapacidad implica un compromiso continuo y multifacético por parte de la familia, especialmente de los padres, que abarca aspectos físicos, emocionales, temporales y económicos. A diferencia de las familias con hijos normotípicos, donde las demandas tienden a disminuir con el tiempo, en las familias con niños con discapacidad, estas exigencias suelen mantenerse o incluso intensificarse a lo largo de la vida del hijo.

Los padres de niños con discapacidad enfrentan desafíos significativos que pueden afectar su bienestar físico y mental. Estudios indican que estos padres presentan mayores tasas de estrés, ansiedad y depresión, y a menudo experimentan dificultades financieras y laborales. La necesidad de cuidados constantes puede llevar a un agotamiento físico y emocional, especialmente cuando los niños presentan problemas de conducta asociados a su discapacidad.

Además, la dinámica familiar puede verse alterada, afectando las relaciones entre los miembros de la familia. Los hermanos de niños con discapacidad pueden experimentar sentimientos de celos, culpa o responsabilidad excesiva, lo que puede impactar su desarrollo emocional y social. La pareja también puede enfrentar tensiones, ya que las demandas del cuidado pueden reducir el tiempo y la energía disponibles para la relación conyugal.

Es fundamental que las familias cuenten con apoyo adecuado para enfrentar estos desafíos. Esto incluye acceso a servicios de salud mental, programas de respiro familiar y recursos educativos y sociales que faciliten la integración y el bienestar de todos los miembros de la familia. La colaboración con profesionales y el fortalecimiento de las redes de apoyo pueden ser clave para mejorar la calidad de vida de las familias con hijos con discapacidad.

El análisis muestra que las políticas públicas existentes aún no responden adecuadamente a las necesidades reales de estas familias. La falta de una perspectiva integral y la insuficiencia de servicios de apoyo provocan una sensación de desamparo y frustración (Rodríguez & Ruiz,

2018). Es urgente que los sistemas de salud, educación y bienestar social desarrollen mecanismos coordinados e inclusivos.

Asimismo, el impacto diferenciado según género revela la necesidad de incorporar una perspectiva feminista en el análisis y la intervención. Las madres cuidadoras se ven particularmente afectadas, lo cual exige políticas específicas que reconozcan y redistribuyan la carga del cuidado (Martínez, 2021).

El papel de la resiliencia, las estrategias de afrontamiento y las redes de apoyo muestra que, si bien las dificultades son significativas, existen recursos internos y comunitarios que pueden potenciarse para mejorar la CdV. Intervenciones centradas en fortalecer estas dimensiones podrían generar efectos positivos sostenibles (Escudero & Lillo, 2019). Durante el desarrollo de este estudio, surgió inicialmente la disyuntiva de definir si la discapacidad debía abordarse como un constructo general aplicable a cualquier diagnóstico o si era preferible centrarse en una tipología específica. Se observó una prevalencia de investigaciones enfocadas en la discapacidad intelectual (DI) y los trastornos del espectro autista (TEA), en detrimento de otras condiciones menos representadas. Con el objetivo de incluir una diversidad de experiencias familiares, se optó por mantener una perspectiva amplia, permitiendo así la incorporación de realidades menos estudiadas y evitando sesgos hacia diagnósticos más comunes.

En un principio, se contempló restringir la búsqueda a estudios realizados en población española para controlar variables culturales y contextuales. Sin embargo, la escasez de literatura disponible limitaba la validez de esta revisión. Por ello, se decidió ampliar el ámbito geográfico a países europeos, considerando que, aunque existen diferencias entre naciones, estas son generalmente menores en comparación con las existentes entre distintos continentes o culturas más distantes. Esta decisión permitió obtener datos más sólidos y consistentes, al tiempo que se respetaban las particularidades culturales que influyen en la calidad de vida familiar (CdVF).

Una limitación común en los estudios analizados es la representación parcial de los miembros familiares. Aunque el concepto de CdVF abarca a todos los integrantes de la familia, la mayoría de las

investigaciones se centran en las respuestas de los padres, especialmente de las madres. Esta tendencia se atribuye a la dificultad de involucrar a todos los miembros en los procesos de evaluación. La predominancia de madres como participantes puede influir en los resultados, dado que los roles parentales y las percepciones sobre la calidad de vida pueden variar entre géneros.

Considerando que las madres suelen asumir una mayor carga en las tareas de crianza, sería pertinente realizar estudios específicos que aborden sus experiencias y necesidades, con el fin de desarrollar programas de apoyo adecuados. Asimismo, es crucial investigar las perspectivas de los padres varones para comprender cómo su rol puede variar en función de la presencia de hijos con discapacidad y promover su implicación activa en los procesos de cuidado. Para alcanzar una equidad en la representación y comprender plenamente la dinámica familiar, los estudios futuros deberían esforzarse en equilibrar la participación de ambos progenitores.

Además, es necesario profundizar en cómo variables como el tipo y grado de discapacidad, así como la presencia de comorbilidades o múltiples miembros con discapacidad en una misma familia, afectan la CdVF. Estas áreas de investigación son esenciales para comprender las complejidades de las experiencias familiares y desarrollar intervenciones más efectivas.

Finalmente, se alienta a la realización de futuras revisiones en diversas regiones del mundo con contextos sociales y culturales similares, con el objetivo de realizar metaanálisis que integren las distintas vivencias familiares. Esto permitiría centralizar y adaptar la ayuda y el acompañamiento a las familias según las necesidades específicas de cada entorno, promoviendo una mejora global en la calidad de vida de las familias con miembros con discapacidad.

6. CONCLUSIONES

La calidad de vida de las familias con hijos con discapacidad se encuentra comprometida por múltiples factores interrelacionados. Esta revisión ha permitido identificar las principales áreas de vulnerabilidad y

resiliencia, destacando la importancia de un abordaje integral, centrado en los derechos humanos y en la equidad de género. Tras lo expuesto, se puede concluir que las familias con hijos, hijas o adolescentes con discapacidad —independientemente del tipo o grado— enfrentan niveles elevados de estrés crónico y dificultades significativas para acceder a una calidad de vida digna. Esta situación no se resuelve con soluciones simples ni inmediatas.

Diversos estudios han evidenciado que estas familias experimentan mayores obstáculos para disponer de tiempo personal, ya sea para desempeñar un empleo remunerado o para mantener relaciones sociales enriquecedoras. Además, enfrentan mayores dificultades económicas, derivadas tanto de la necesidad de uno de los progenitores de reducir su jornada laboral para asumir los cuidados como de los gastos asociados a tratamientos y terapias especializadas para el menor.

El nivel educativo de los progenitores también influye en la capacidad de afrontamiento de estas situaciones. Aquellas familias con estudios superiores tienden a reportar mayores niveles de satisfacción y bienestar, lo que sugiere que el acceso a la educación puede ser un factor protector frente al estrés asociado a la crianza de un hijo con discapacidad. Sin embargo, esta realidad profundiza la discriminación hacia aquellas familias que se encuentran en entornos menos privilegiados y con difícil acceso a medios y recursos.

En este contexto, es esencial considerar la implementación de políticas públicas que promuevan la equidad en el acceso a recursos y apoyos para todas las familias, independientemente de su nivel educativo o situación socioeconómica. Esto incluye la ampliación de programas de respiro familiar, el fortalecimiento de los servicios de atención temprana y la mejora en la formación de los profesionales que atienden a estas familias, con el fin de reducir las desigualdades y mejorar la calidad de vida de todos sus miembros.

Dicho esto, las principales conclusiones incluyen:

- El estrés crónico y el deterioro del bienestar emocional son consecuencias comunes del rol de cuidador.

- Los factores sociodemográficos influyen significativamente en la capacidad de las familias para acceder a apoyos y servicios.
- Las madres asumen la mayor carga del cuidado, lo cual afecta su salud mental y oportunidades de desarrollo personal y profesional.
- La percepción de control y las estrategias de afrontamiento resilientes son factores protectores claves.
- Las redes de apoyo social tienen un papel fundamental en la mitigación del estrés y la mejora del bienestar.

En conclusión, las familias que tienen hijos, hijas o adolescentes con discapacidad —independientemente del tipo o grado— se enfrentan a un estrés prolongado y a desafíos significativos para acceder a una calidad de vida digna. Estos retos se intensifican según el grado de discapacidad, las características del menor y la presencia de comorbilidades asociadas. Esta situación puede generar sentimientos de desesperanza, agotamiento y una percepción de insuficiencia en los progenitores.

Por lo general, estas dificultades afectan en mayor medida a las madres, quienes suelen asumir la mayor parte del cuidado directo del menor, adoptando un rol que trasciende el modelo tradicional de maternidad. En casos de separación de los progenitores, estas circunstancias se complican aún más. Contar con una red de apoyo, ya sea familiar o social, es fundamental para que estas personas puedan mantener una calidad de vida digna y suficiente que les permita desarrollarse plenamente. En este contexto, la labor de los centros y recursos de apoyo se vuelve esencial para proporcionar cobertura en situaciones donde la persona carece de individuos que puedan ejercer funciones de soporte emocional, táctico y técnico.

No obstante, los resultados obtenidos resaltan la necesidad de evitar categorizar prematuramente las experiencias en "madres" o "padres" al tratar de explicar todas las complicaciones y reacciones habituales. Cada individuo puede responder a las mismas circunstancias de manera particular y distintiva, en función de sus características personales e historia de vida, independientemente de su género o rol. Esto subraya la importancia de desarrollar programas personalizados que aborden las necesidades específicas de cada familia e individuo.

En resumen, es crucial reconocer la diversidad de experiencias dentro de las familias con hijos con discapacidad y evitar generalizaciones que puedan pasar por alto las particularidades de cada situación. La implementación de intervenciones personalizadas y el fortalecimiento de redes de apoyo son pasos fundamentales para mejorar la calidad de vida de estas familias y promover su bienestar integral.

Por último y en cuanto a las recomendaciones, proponemos las siguientes:

- Crear e implementar programas de apoyo psicológico y social dirigidos a padres, especialmente madres.
- Fomentar la corresponsabilidad del cuidado mediante incentivos laborales y cambios en las normativas de conciliación familiar.
- Mejorar el acceso equitativo a recursos sanitarios, educativos y de apoyo comunitario.
- Sensibilizar a la sociedad sobre la realidad de estas familias para reducir el estigma y promover la inclusión.
- Ampliar la investigación en contextos diversos, con metodologías participativas que incluyan la voz de las familias.

8. REFERENCIAS

- Albornoz, S., & Boiral, D. (2021). Inclusión social y empleo en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Revista Latinoamericana de Psicología Social*, 19(2), 45-67.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring disability* (2nd ed.). Polity Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Domínguez, R., & López, M. (2017). Educación inclusiva y cambio social: estrategias para una ciudadanía activa. *Educación y Diversidad*, 11(1), 22-36.
- Escudero, J. M., & Lillo, A. (2019). Estrés parental y afrontamiento en familias con hijos con discapacidad. *Revista de Psicología Familiar*, 34(2), 89-104.
- Ferrer, F., Vilaseca, R. & Guàrdia Olmos, J. Positive perceptions and perceived control in families with children with intellectual disabilities: relationship to family quality of life. *Qual Quant* 51, 903–918 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0318-1>

- Ferrer Vidal, F., Vilaseca Momplet, R., & Bersabé, R. M. (2022). Relación entre las percepciones parentales, ingresos familiares y apoyo recibido con la calidad de vida de las familias con un niño o niña con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 53(4), 89–108.
<https://doi.org/10.14201/scero202253489108>
- Giné, C., & Miquel, M. J. (2015). Calidad de vida familiar y discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 109-123.
- Gómez, L. E., & Verdugo, M. A. (2016). La salud mental y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 47(2), 25-40.
- Krahn, G. L., Walker, D. K., & Correa-De-Araujo, R. (2015). Persons with disabilities as an unrecognized health disparity population. *American Journal of Public Health*, 105(S2), S198-S206.
- Martínez, A. (2021). Redes de apoyo social y calidad de vida en cuidadores. *Psicología para el Bienestar*, 15(3), 55-72.
- Mahmutović, J., Veladžić, N., Hadžiomerović, A. M., Branković, S., Konjo, H., & Omerović, Đ. (2020). Quality of life of mothers who have children with developmental disabilities. *Journal of Health Sciences*, 10(3), 183-190. <https://doi.org/10.17532/jhsci.2020.969>
- Molnárová, K., & Slaná, M. (2022). Faktory ovplyvňujúce kvalitu života rodičov dieťaťa so zdravotným postihnutím. [Factors influencing the quality of life of parents raising a child with a disability. Factores que influyen en la calidad de vida de los padres que crían a un niño con discapacidad] *Kontakt*, 24(2), 154. <https://doi.org/10.32725/kont.2022.019>.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Priestley, M., Waddington, L., & Bessozi, C. (2010). Towards an agenda for European disability policy: The European Disability Forum and the European Union. *ALTER-European Journal of Disability Research*, 4(4), 265-283.
- Rodríguez, A., & Ruiz, M. (2018). Perspectiva de género en el cuidado de niños con discapacidad. *Salud y Sociedad*, 12(1), 35-50
- Rueda, A. V., & Sánchez, M. W. (2018). La presencia del cuidador formal e informal en el envejecimiento poblacional: atención a personas con enfermedad de alzheimer. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación familiar*, (56), 101-109.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.

- Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Verdugo, M. A. (2002). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 25(3), 229-239.
- Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2023). Families under pressure: stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability [Familias bajo presión: estrés y calidad de vida en padres de niños con discapacidad intelectual]. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 40(2), 192-199. <https://universidadunie.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/families-under-pressure-stress-quality-life/docview/2823456727/se-2?accountid=210927>
- Tijeras Iborra, A. (2017). Estrés parental e impacto familiar del trastorno del espectro autista: factores psicosociales implicados. [Tesis de doctorado, Universitat de València]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129848>
- Vanderkerken, L., Heyvaert, M., Onghena, P., & Maes, B. (2018). Quality of Life in Flemish Families with a Child with an Intellectual Disability: a Multilevel Study on Opinions of Family Members and the Impact of Family Member and Family Characteristics [Calidad de vida en familias flamencas con un niño con discapacidad intelectual: un estudio multinivel sobre las opiniones de los miembros de la familia y el impacto de los miembros de la familia y las características de la familia]. *Applied Research in Quality of Life*, 13(3), 779-802.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., & Schalock, R. L. (2008). Calidad de vida y discapacidad: fundamentos para la planificación y evaluación de servicios. *Siglo Cero*, 39(4), 5-20.
- Vukićević, A., Švraka, E., Hadžomerović, A. M., & Salkić, N. (2023). Quality of life of families with children with intellectual and developmental disabilities: Family health domain. *Journal of Health Sciences*, 13(2), 91-97. <https://doi.org/10.17532/jhsci.2023.2104>.
- World Health Organization. (1997). *WHOQOL: Measuring Quality of Life*. WHO.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. WHO.
- Yáñez Rodríguez, V. (2017). Habilidades de afrontamiento en los padres y madres de niños y niñas con trastornos del espectro autista: hacia una visión integradora. [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba, UCOPress]. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/14884>.

REFLEXIONES SOBRE LOS SISTEMAS DE TUTORÍA INTELIGENTE COMO MEDIO PARA LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL IMPACTO TRANSFORMADOR DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en las últimas décadas ha catalizado una profunda metamorfosis en diversos sectores, siendo la educación uno de los más significativamente impactados. La evolución de la IA, desde sus conceptualizaciones iniciales hasta los sistemas algorítmicos complejos actuales, ha ofrecido nuevas vías para abordar desafíos pedagógicos arraigados y para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el ámbito educativo, la IA no se limita a la automatización de tareas, sino que se extiende a la personalización del contenido, la adaptación de las metodologías y la provisión de retroalimentación en tiempo real. Esta transformación se ha manifestado particularmente a través del desarrollo y auge de los Sistemas de Tutoría Inteligente (STI), que representan una de las aplicaciones más sofisticadas y prometedoras de la IA en este campo. La capacidad de la IA para procesar grandes volúmenes de datos y aprender de ellos ha permitido la creación de entornos de aprendizaje dinámicos que prometen una atención individualizada sin precedentes.

1.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LOS SISTEMAS DE TUTORÍA INTELIGENTE (STI)

Los Sistemas de Tutoría Inteligente (STI) se definen como un tipo específico de sistemas educativos basados en la IA, diseñados con el propósito primordial de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades idiosincrásicas de cada estudiante. A diferencia de los sistemas de aprendizaje tradicionales o las plataformas de e-learning estáticas, los STI incorporan algoritmos de aprendizaje automático que permiten modelar y simular la interacción de un tutor humano. Esta emulación se manifiesta en funciones clave como el ajuste dinámico de los contenidos curriculares, la modulación de los ritmos de aprendizaje, la selección de estrategias pedagógicas óptimas y la consideración explícita de las necesidades específicas del alumno. Los principios pedagógicos subyacentes a los STI se nutren de teorías del aprendizaje como el constructivismo, que enfatiza el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento, y la teoría de la carga cognitiva, que busca optimizar la presentación de la información para evitar la sobrecarga mental. Al integrar estas bases teóricas con capacidades de IA avanzadas, los STI buscan crear experiencias de aprendizaje altamente personalizadas y efectivas.

1.3. LA HETEROGENEIDAD EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI Y EL ROL POTENCIAL DE LOS STI

Los contextos educativos contemporáneos se caracterizan por una diversidad de alumnado cada vez más acentuada. Esta heterogeneidad abarca desde diferencias en capacidades cognitivas y estilos de aprendizaje hasta variaciones en los niveles de conocimiento previo, las trayectorias socioeconómicas, las culturas de origen y la presencia de barreras de aprendizaje o diversidad funcional. La enseñanza tradicional, a menudo concebida para un "estudiante promedio", lucha por satisfacer adecuadamente esta vasta gama de necesidades. En este panorama, los STI emergen como una herramienta educativa idónea para promover la diversidad y la inclusión. Su capacidad inherente para adaptarse a diversas capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje, niveles de conocimiento y barreras permite que cada estudiante reciba un apoyo ajustado a su perfil único.

Esto es crucial para reducir las brechas de rendimiento y asegurar que todos los alumnos, independientemente de sus particularidades, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

1.4. DESAFÍOS INHERENTES Y CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS STI

A pesar de su prometedor potencial, es fundamental reconocer que la implementación de los Sistemas de Tutoría Inteligente no está exenta de desafíos significativos. Estos desafíos abarcan desde cuestiones técnicas y algorítmicas hasta implicaciones éticas y sociales. En primer lugar, los sesgos inherentes en los datos con los que se entrenan los algoritmos de IA pueden perpetuar o incluso amplificar desigualdades existentes, afectando la equidad y la justicia del sistema. En segundo lugar, la accesibilidad de estos sistemas es una preocupación fundamental; la brecha digital, tanto en términos de acceso a la tecnología como de habilidades digitales, puede excluir a poblaciones vulnerables y aumentar las disparidades educativas. Adicionalmente, la consideración de criterios culturales en el diseño y la aplicación de los STI es crucial para evitar la imposición de modelos pedagógicos o de conocimiento que no resuenen con la diversidad de los estudiantes. Finalmente, la promoción de la reflexión crítica en el alumnado se ve comprometida si los STI se perciben como cajas negras, donde las decisiones algorítmicas no son transparentes o comprensibles. Abordar estos desafíos requiere un enfoque proactivo y multidisciplinar.

1.5. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Dada la dualidad entre el vasto potencial de los STI para fomentar la inclusión y los retos significativos que presentan, se hace "profundamente necesario analizar en qué medida tales sistemas son idóneos para ofrecer una herramienta de adaptación a los ritmos de aprendizaje de cada alumno, su propia identidad y su trayectoria educativa". Este estudio se justifica por la urgencia de comprender cómo maximizar los beneficios de los STI al tiempo que se mitigan sus riesgos. En el contexto de la creciente digitalización de la educación y la imperativa necesidad de promover la equidad, una investigación sistemática sobre la

eficacia y las limitaciones de los STI es crucial. Los hallazgos de este trabajo contribuirán a la formulación de directrices para el desarrollo y la implementación de STI que sean no solo tecnológicamente avanzados, sino también éticamente sólidos y pedagógicamente inclusivos.

1.6. ARQUITECTURA Y FUNCIONALIDAD BÁSICA DE LOS STI

En esencia, los Sistemas de Tutoría Inteligente representan la integración de una serie de algoritmos de aprendizaje automatizado. Estos algoritmos están diseñados para modelar y automatizar una atención personalizada, emulando la de un tutor humano. La arquitectura típica de un STI comprende varios módulos interconectados: un módulo de dominio (que contiene el conocimiento de la materia), un módulo de estudiante (que modela el conocimiento, las habilidades y el progreso del estudiante), un módulo de tutor (que implementa las estrategias pedagógicas) y un módulo de interfaz (que gestiona la interacción con el usuario). Las funciones principales de estos sistemas residen en el ajuste dinámico de los contenidos que se presentan, la adaptación de los ritmos de enseñanza y aprendizaje a la velocidad del alumno, la selección de estrategias didácticas específicas y la consideración de las necesidades individuales de cada estudiante. Mediante el procesamiento de datos de interacción del estudiante, los STI pueden, por ejemplo, identificar si un alumno está luchando con un concepto particular y ofrecer ejercicios adicionales o explicaciones alternativas, o si un alumno ha dominado un tema y puede avanzar a un material más complejo.

1.7. HIPÓTESIS INICIAL: LOS STI COMO CATALIZADORES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Basándose en sus capacidades de adaptación y personalización, se hipotetiza que los sistemas de tutoría inteligente son una herramienta educativa intrínsecamente promotora de la inclusión. Esta capacidad se deriva de su habilidad para ajustarse a una amplia gama de variables individuales, incluyendo diversas capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje preferidos, niveles de conocimiento previos, y la presencia de barreras de aprendizaje. Al ofrecer una ruta de aprendizaje flexible y adaptada, los STI tienen el potencial de romper las limitaciones

impuestas por el "modelo único" de enseñanza, permitiendo que un mayor número de estudiantes acceda y tenga éxito en la educación,

2. OBJETIVOS

Analizar los beneficios del uso de los sistemas de tutoría inteligente como medio para fomentar la diversidad y la inclusión en diversos contextos educativos.3. Metodología

Esta investigación adopta una metodología basada en la revisión bibliográfica, cuyo propósito principal es recopilar, organizar y analizar publicaciones relacionadas con el uso de los sistemas de tutoría inteligente t, comprendidas entre el año 2020 y la actualidad. Con este enfoque, el proceso de investigación se apoyó principalmente en el análisis documental previo a la recopilación de datos, desarrollado en las siguientes fases:

FASE 1: Búsqueda

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática de publicaciones entre los años 2020 y 2025, utilizando como descriptores los términos “STI” AND “educación”. Para garantizar la calidad de las fuentes, se priorizaron artículos publicados en revistas científicas revisadas por pares y se consultaron bases de datos reconocidas e índices de citación, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009).

FASE 2: Selección de documentos

Las bases de datos utilizadas en esta fase fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psycodoc, Psycinfo y Eric. Para afinar la búsqueda, se aplicaron filtros que exigían que los textos estuvieran disponibles en su totalidad y que los artículos estuvieran redactados en español, portugués o inglés.

FASE 3: Análisis metodológico

Para determinar qué estudios serían incluidos en el análisis final, se utilizó la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009) como guía. La búsqueda inicial arrojó un total de 204 publicaciones. Posteriormente, se

eliminaron los títulos duplicados y se realizó un análisis cualitativo de los títulos y resúmenes para seleccionar los estudios más pertinentes.

Como resultado de este proceso, se seleccionaron 11 trabajos que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones escritas en español, inglés o portugués, comprendidas entre los años 2020 y 2023.
- Estudios empíricos publicados en revistas científicas con revisión por pares; se excluyeron artículos de revisión.
- Investigaciones que abordan tanto los beneficios como las limitaciones del uso de dispositivos digitales e internet en el ámbito educativo.
- Estudios cuya muestra esté compuesta por población residente en España.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta revisión bibliográfica sistemática proporcionan una visión integral sobre el estado actual de los Sistemas de Tutoría Inteligente (STI) en el ámbito educativo, destacando su potencial y sus desafíos, especialmente en relación con la diversidad y la inclusión.

4.1. LOS STI COMO HERRAMIENTA DIGITAL PROMETEDORA PARA LA ENSEÑANZA PERSONALIZADA Y ADAPTADA

Los hallazgos de nuestra búsqueda indican que los sistemas de tutoría inteligente se posicionan, en la actualidad, como una de las herramientas digitales más prometedoras relacionadas con la inteligencia artificial dentro del contexto educativo. Su capacidad distintiva reside en ofrecer una enseñanza personalizada y adaptada, lo que representa un avance significativo respecto a los modelos pedagógicos tradicionales.

4.1.1. Tecnologías Subyacentes y Modelado del Estudiante:

Un análisis profundo revela que estos sistemas emplean técnicas avanzadas de inteligencia artificial, que incluyen el aprendizaje automático

(machine learning), el manejo de grandes volúmenes de datos (big data) y, crucialmente, el modelado del alumnado. A través del aprendizaje automático, los STI son capaces de procesar la interacción de los estudiantes con el sistema, identificar patrones de aprendizaje individuales y, a partir de estos, predecir el rendimiento futuro del alumno. Por ejemplo, pueden detectar dificultades persistentes en un área específica, recomendar recursos adicionales o adaptar la secuencia de contenidos para optimizar el aprendizaje. El modelado del estudiante implica la creación de un perfil dinámico de cada alumno que evoluciona con su interacción, registrando conocimientos adquiridos, errores comunes, preferencias de aprendizaje y niveles de motivación.

4.1.2. Impulso y Proliferación de los STI:

Se ha comprobado el gran impulso que ha experimentado el crecimiento de los STI en los últimos años. Esta proliferación se debe en gran parte a la expansión de las plataformas digitales de educación y a la imperiosa necesidad de atender a poblaciones estudiantiles cada vez más diversas. La masificación de la educación y la creciente conciencia sobre la importancia de la inclusión han creado un terreno fértil para el desarrollo de herramientas capaces de personalizar la experiencia educativa a escala. Los STI ofrecen una solución escalable para abordar la heterogeneidad de los estudiantes, algo que los métodos de enseñanza tradicionales encuentran cada vez más difícil de lograr de manera efectiva.

4.2. DESAFÍOS CRÍTICOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS STI: ACCESO, TRANSPARENCIA Y DISEÑO HOMOGÉNEO

A pesar de su gran potencial, la implementación de los sistemas de tutoría inteligente enfrenta desafíos considerables en la actualidad. Estos retos son cruciales para asegurar que los STI no solo sean tecnológicamente avanzados, sino también equitativos y efectivos para todos los estudiantes.

4.2.1. Problemas de Acceso y Transparencia:

Los desafíos más apremiantes se relacionan con el acceso y la transparencia en el uso de los STI. La brecha digital sigue siendo una barrera significativa; no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a

dispositivos tecnológicos (ordenadores, tabletas) o a una conexión a internet estable y de alta velocidad, lo que puede exacerbar las desigualdades existentes. La transparencia en el funcionamiento de los algoritmos de IA es otra preocupación. Los STI a menudo operan como "cajas negras", donde las decisiones algorítmicas que afectan el aprendizaje del estudiante no son fácilmente comprensibles para los usuarios, incluyendo a los propios estudiantes y a los educadores. Esta falta de transparencia puede generar desconfianza y dificultar la identificación y corrección de posibles sesgos algorítmicos.

4.2.2. Diseño Homogéneo y Brechas en la Diversidad:

Un hallazgo preocupante de esta revisión es que la gran mayoría de los sistemas de tutoría inteligente identificados han sido creados en contextos homogéneos y con datos limitados en torno al concepto de diversidad. Esto plantea un profundo debate acerca de su eficacia real en contextos que buscan promover la inclusión. Si los algoritmos son entrenados predominantemente con datos de estudiantes de perfiles similares (por ejemplo, socioeconómicos, culturales, cognitivos), pueden fallar en adaptarse adecuadamente a las necesidades de estudiantes con diferentes características, perpetuando así la exclusión o incluso amplificando las desventajas. Esto resalta la necesidad crítica de conjuntos de datos de entrenamiento más diversos y representativos.

4.2.3. Ausencia de Participación de los Agentes Educativos en el Diseño:

Además, se destaca que el diseño de muchos STI no ha venido acompañado de una participación significativa de docentes y estudiantes. Esta falta de co-creación con los usuarios finales es una limitación importante. Los profesores, como expertos pedagógicos y conocedores de las dinámicas del aula y las necesidades de sus estudiantes, son fundamentales para informar el diseño de STI que sean pedagógicamente sólidos y prácticamente aplicables. Del mismo modo, la perspectiva estudiantil es crucial para asegurar que los sistemas sean intuitivos, motivadores y respetuosos con las diferentes identidades y estilos de aprendizaje. Desde este trabajo, se aboga por una evolución de los sistemas de tutoría inteligente hacia una herramienta más inclusiva y ética, a

través de la integración de enfoques interdisciplinarios que garanticen la sostenibilidad y la efectividad de la educación equitativa. Esto implica la colaboración entre informáticos, pedagogos, psicólogos educativos, sociólogos y los propios usuarios finales.

4.3. LOS STI COMO INNOVACIÓN CLAVE PARA EL APOYO ADAPTADO

A pesar de los desafíos, los resultados de nuestra investigación evidencian que los sistemas de tutoría inteligente pueden considerarse una forma de innovación clave en el sistema educativo actual. Su principal fortaleza radica en su capacidad para ofrecer un apoyo adaptado a distintos estudiantes, estilos de aprendizaje y situaciones educativas.

4.3.1. Evidencia de Apoyo Adaptativo:

La capacidad de los STI para proporcionar un apoyo adaptado se manifiesta en su habilidad para ajustar el contenido, la dificultad de las tareas, el tipo de retroalimentación y las estrategias de enseñanza en función del progreso y las necesidades individuales del estudiante. Por ejemplo, si un alumno está luchando con un concepto, el STI puede ofrecer explicaciones alternativas, ejercicios de refuerzo o un ritmo de avance más lento. Por el contrario, si un estudiante demuestra un dominio rápido, el sistema puede proponer desafíos adicionales o material más avanzado, promoviendo así el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Esta adaptabilidad es fundamental para la diferenciación pedagógica a gran escala.

4.3.2. Estudios Piloto en la Educación Secundaria Obligatoria Española:

La relevancia de los STI se ha corroborado en el contexto educativo español, donde se han llevado a cabo numerosos estudios piloto centrados en ellos, específicamente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En estos estudios, los sistemas de tutoría inteligente han sido empleados con el objetivo de reforzar contenidos específicos que requerían atención adicional en distintos tipos de estudiantes. Por ejemplo, se han utilizado para apoyar a estudiantes con dificultades en matemáticas o ciencias, o para ofrecer material de profundización a aquellos con altas capacidades.

4.3.3. Resultados Preliminares y Limitaciones Identificadas en Estudios Piloto:

De tales estudios pilotos se desprenden resultados preliminares prometedores, que incluyen una mejora en el rendimiento académico y en la motivación de los estudiantes. Estos hallazgos sugieren que los STI pueden ser herramientas efectivas para mejorar los resultados del aprendizaje y el compromiso de los alumnos. Sin embargo, también se identificaron una serie de limitaciones relevantes. Una de ellas es la "necesidad de la formación del profesorado en cuanto a los mismos para interpretar y usar adecuadamente la información generada por estos sistemas". Los datos de progreso y las recomendaciones de los STI son valiosos, pero los docentes necesitan la capacitación adecuada para integrarlos eficazmente en su práctica pedagógica. Otra limitación importante se relaciona con la "disposición tecnológica de los mismos", que abarca desde la infraestructura tecnológica necesaria (hardware, software, conectividad) hasta la usabilidad y estabilidad de los propios sistemas. Estas limitaciones subrayan que la implementación exitosa de los STI requiere no solo el desarrollo de sistemas avanzados, sino también un fuerte apoyo institucional y una inversión en capacitación docente y infraestructura.

4.4. LOS STI COMO PROMOTORES DE EQUIDAD Y SU PAPEL EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

En cualquier caso, todos los resultados encontrados en la revisión coinciden en señalar que los sistemas de tutoría inteligente son una herramienta adecuada para promover la equidad y la inclusión educativa. Además, se destaca que en los mismos "tienen cabida tanto profesores como estudiantes", lo que subraya su potencial como herramientas colaborativas que apoyan la labor docente y empoderan al alumnado.

4.4.1. El Estudio de Cerezo et al. (<https://www.google.com/search?q=2020>) y la Inclusión de la Diversidad Funcional:

Dentro de los resultados encontrados, merece especial mención el estudio elaborado por Cerezo et al. cite_start. Este estudio es particularmente relevante porque no solo incluye alumnado sin dificultades de aprendizaje, sino también a aquellos con algún tipo de dificultad de

aprendizaje. Esta inclusión de la diversidad funcional es crucial para evaluar la verdadera capacidad inclusiva de los STI.

4.4.2. Eficacia de los STI en la Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios:

En el estudio llevado a cabo por Cerezo et al. *cite_start* en la Universidad de Oviedo, se midió la eficacia de estos sistemas a la hora de fomentar estrategias de autorregulación relacionadas con el aprendizaje. La autorregulación es la capacidad de los estudiantes para monitorear, dirigir y regular su propio proceso de aprendizaje, lo que es fundamental para el éxito académico y la autonomía. Los resultados de este estudio ponen de relieve un hallazgo significativo: "aquellos estudiantes universitarios que tenían dificultades de aprendizaje utilizaron estrategias de autorregulación con más frecuencia que aquellos estudiantes que no lo tenían". Este resultado es de gran importancia porque demuestra el valor de los sistemas de tutoría inteligente en contextos que favorecen la inclusión. Indica que cuando un STI está diseñado para facilitar la autorregulación y la adaptación a las necesidades individuales, puede convertirse en una herramienta particularmente beneficiosa para estudiantes con algún tipo de diversidad funcional. Esto sugiere que los STI no solo apoyan la adquisición de conocimientos, sino que también pueden empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendices más autónomos y estratégicos.

4.4.3. La Necesidad de un Diseño Inclusivo, Ético y Centrado en la Persona:

Para maximizar el impacto de los STI y asegurar que realmente promuevan la inclusión y la equidad, es de imperiosa necesidad que tales sistemas sean "tanto originados como llevados a su uso desde una visión inclusiva, ética y centrada en la persona". Esto implica que el diseño, desarrollo y despliegue de los STI deben considerar activamente la diversidad de los usuarios desde las primeras etapas. Una visión inclusiva asegura que se aborden las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con diferentes estilos de aprendizaje, capacidades y antecedentes culturales. Un enfoque ético es fundamental para abordar cuestiones de privacidad de datos, sesgos algorítmicos y el uso

responsable de la IA. Finalmente, un diseño centrado en la persona garantiza que la tecnología sirva a las necesidades humanas y pedagógicas, en lugar de que la tecnología dicte el proceso educativo. Solo bajo estas premisas los STI pueden convertirse verdaderamente en una herramienta educativa que "garantiza la accesibilidad, la equidad y la evidencia pedagógica".

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los Sistemas de Tutoría Inteligente (STI) emergen indiscutiblemente como una herramienta innovadora con un alto potencial transformador en el ámbito educativo. Su principal fortaleza reside en su capacidad intrínseca para garantizar la personalización y la atención individualizada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta característica los posiciona como un elemento clave para abordar la creciente heterogeneidad en las aulas contemporáneas y para avanzar hacia modelos educativos más inclusivos y equitativos.

Una de las principales garantías de los STI es su capacidad para adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante en tiempo real. Esto no es una mera automatización, sino un proceso dinámico que implica el análisis continuo del progreso del alumno y la oferta de retroalimentación inmediata y soluciones adaptadas para mejorar la eficacia del aprendizaje y el rendimiento académico. Esta retroalimentación personalizada puede ser mucho más efectiva que la retroalimentación genérica, ya que se dirige específicamente a las dificultades y necesidades del estudiante en un momento dado. Además, la capacidad de los STI para monitorear el progreso individual permite a los educadores identificar tempranamente las dificultades de aprendizaje y adaptar sus propias estrategias de enseñanza, fortaleciendo la sinergia entre el tutor humano y el sistema inteligente.

Sin embargo, es crucial destacar que el impacto real de los STI depende de diversos factores. Estos factores están estrechamente relacionados con la calidad del diseño de los sistemas, la integridad y representatividad de los datos que emplean, el enfoque pedagógico que se adopte para su implementación, y el contexto social y cultural en el que sean puestos

en uso. La calidad del sistema no se refiere únicamente a su robustez técnica, sino también a su diseño pedagógico, asegurando que las interacciones sean significativas y que promuevan un aprendizaje profundo en lugar de una mera memorización. Los datos utilizados para entrenar los algoritmos son fundamentales; si contienen sesgos, los STI pueden perpetuar estereotipos o desventajas para ciertos grupos de estudiantes. El enfoque pedagógico es igualmente crítico: los STI deben ser vistos como herramientas de apoyo que complementan la labor docente, no como sustitutos del educador. Finalmente, el contexto social y cultural influye en la aceptación y efectividad de los STI, requiriendo adaptaciones y consideraciones específicas para diferentes entornos educativos y poblaciones estudiantiles.

Desde este trabajo, se apuesta firmemente por el desarrollo de los sistemas de tutoría inteligente guiado por principios relacionados con la ética, la inclusión y la personalización de la enseñanza. Estos principios no son meros añadidos, sino elementos intrínsecos que deben informar cada etapa del ciclo de vida de un STI, desde su concepción hasta su implementación y evaluación. Un enfoque ético asegura que se respeten la privacidad de los datos de los estudiantes, se minimicen los sesgos algorítmicos y se promueva la transparencia en el funcionamiento de los sistemas. Un enfoque inclusivo garantiza que los STI sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o circunstancias, y que sus diseños sean culturalmente sensibles. La personalización, eje central de los STI, debe ser entendida no solo como adaptación técnica, sino como un medio para empoderar al estudiante y respetar su individualidad. Adoptar estos principios es fundamental para garantizar la funcionalidad tanto técnica como equitativa y justa de la diversidad en el ámbito educativo.

Esta visión, a su vez, requiere que se adopten enfoques interdisciplinarios que integren la inteligencia artificial con la educación. La colaboración entre expertos en IA, pedagogos, psicólogos educativos, sociólogos y profesionales de la ética es indispensable. Solo a través de esta colaboración holística se pueden desarrollar STI que no solo sean tecnológicamente avanzados, sino que también estén alineados con los objetivos educativos, los valores pedagógicos y las necesidades sociales. El

objetivo final es promover entornos de aprendizaje que se caractericen por ser democráticos, accesibles y sostenibles. Un entorno democrático es aquel donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar y prosperar. Un entorno accesible elimina las barreras físicas y cognitivas al aprendizaje. Y un entorno sostenible es aquel que puede adaptarse a los cambios futuros y seguir siendo relevante a largo plazo, sin exacerbar las desigualdades o generar dependencias tecnológicas insostenibles.

En conclusión, los Sistemas de Tutoría Inteligente representan una frontera emocionante en la educación. Su capacidad para personalizar el aprendizaje y adaptarse a las necesidades individuales los convierte en herramientas poderosas para fomentar la diversidad y la inclusión. Sin embargo, su éxito y su impacto positivo dependerán críticamente de un desarrollo consciente y ético, donde la tecnología se subordine a los principios pedagógicos y sociales, asegurando que beneficien a todos los estudiantes y contribuyan a la construcción de un sistema educativo más equitativo y justo. La investigación futura debe continuar explorando las mejores prácticas para el diseño, implementación y evaluación de STI en contextos diversos, prestando especial atención a la formación docente, la participación de los usuarios y la mitigación de los desafíos éticos y de equidad.

6. REFERENCIAS

- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., & Tuero, E. (2018). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30–36. <https://doi.org/10.30552/ejep.v8i1.144>
- Cooper, H. (2009). *Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-By-Step Approach*. Sage.
- Cooper, H. y Hedges, L. V. (1994). *The Handbook of Research Synthesis*. Russell Sage.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. Y The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Re-Views And Meta-Analyses: The Prisma Statement. *Plos Med.* 6, E1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

MÁS ALLÁ DEL ESTEREOTIPO: VIDEORRELATOS Y PUBLICIDAD CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA

IRENE ROMERO GONZÁLEZ
Universidad de Burgos

MARÍA JESÚS PERALTA BARRIOS
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

La representación del género en la publicidad y en la narrativa audiovisual ha sido históricamente un reflejo de estereotipos que limitan la diversidad de identidades y experiencias. A pesar de los avances en la inclusión y la equidad de género, la producción audiovisual sigue reproduciendo modelos que refuerzan roles tradicionales y jerárquicos. En este contexto, la educación audiovisual juega un papel clave en la formación de creadores críticos y conscientes de su impacto en la sociedad.

En este contexto, la educación superior tiene un papel esencial en la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y socialmente responsable. Así lo recoge la *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (LOSU, 2023) al destacar la universidad como un espacio de libertad intelectual, de debate, de igualdad y de transformación cultural. En sintonía con estos principios, los grados universitarios como Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas deben incorporar metodologías activas que desarrollen competencias técnicas y creativas a la par que fomenten la reflexión ética, el pensamiento crítico y el compromiso del alumnado con la realidad que representan.

Este proyecto de innovación docente responde a este desafío, integrando la perspectiva de género en asignaturas del ámbito audiovisual en concreto en *Realización*, *Videocreación* y *Diseño Digital*. Para ello, se han

diseñado dos prácticas fundamentales: el videorrelato (reinterpretación de microrrelatos) y el spot publicitario. Estas prácticas fomentan una reflexión profunda sobre el papel de la imagen y el lenguaje en la construcción de la identidad de género, permitiendo al estudiantado desarrollar proyectos creativos que desafíen estereotipos y promuevan la igualdad, así como que sean conscientes de la nueva realidad social.

A lo largo de este artículo, se presenta la experiencia de innovación docente desarrollado en este marco, en el que se ha combinado sesiones teóricas y trabajo en grupo, utilizando formatos breves y creativos para representar historias de mujeres, ideas innovadoras y productos sin reforzar estereotipos sexistas. Esta propuesta innovadora basada en proyectos (ABP) favorece la participación activa del alumnado, la colaboración en grupo y la conexión con temáticas relevantes y de actualidad desde un enfoque multidisciplinar.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este proyecto se centran en integrar de forma transversal la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, concretamente en la asignatura *Realización, Videocreación y Diseño Digital*, perteneciente al Grado de Comunicación Audiovisual. Este enfoque responde a la necesidad de formar profesionales críticos y conscientes en la industria mediática que aún sigue reproduciendo modelos estereotipados y jerarquizados. Por esto, es imprescindible formar al alumnado de manera profesional para que sean capaces de identificar, cuestionar y transformar dichas representaciones a través de sus propias producciones.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Fomentar el pensamiento crítico del alumnado frente a los estereotipos de género y su influencia en los discursos mediáticos y culturales contemporáneos.
- Generar productos audiovisuales creativos e inclusivos que desafíen los roles tradicionales, propongan nuevas formas de representación, visibilicen problemáticas que afectan a las mujeres y promuevan la equidad de género.

- Impulsar la conciencia social mediante la reflexión sobre el lenguaje audiovisual y verbal, utilizando estrategias inclusivas y no sexistas que representen la diversidad de identidades.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se ha desarrollado a través de la metodología activa y participativa, basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que vincula la teoría con la práctica y fomenta el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje. Este enfoque se alinea con los principios recogidos en la LOSU (2023), que reconoce la necesidad de una docencia innovadora, crítica y transformadora, así como la implicación del estudiantado en su trayectoria formativa y vital como agentes activos de cambio.

Desde esta perspectiva se diseñaron dos prácticas con el objetivo de articular la teoría, creatividad y reflexión crítica en torno a la representación de género y el lenguaje sexista en los medios audiovisuales:

1. *Práctica 1: Videorrelato con perspectiva de género:* tras una sesión de una hora introductoria sobre microrrelatos y representación femenina, así como cuestiones de género, el alumnado trabajó a partir de un texto previamente seleccionado por las docentes, todos ellos con enfoque de igualdad de género y escritos por mujeres. A partir de estos textos, los grupos realizaron una discusión para reinterpretar el texto en el contexto audiovisual transformándolo en un cortometraje breve (videorrelato), aplicando técnicas narrativas, visuales y sonoras. Esta práctica fomentó el trabajo colaborativo, la planificación creativa (realización de un storyboard y guion técnico) y la reflexión sobre cómo el lenguaje visual puede desafiar o reforzar estereotipos y visibilizar desigualdades, incluidas aquellas relacionadas con la violencia de género.
2. *Práctica 2: Spot publicitario sin estereotipos de género:* al igual que en la anterior, se realizó una explicación teórica sobre el lenguaje sexista en la publicidad y medios de comunicación con el fin de conocer las herramientas para identificar

estereotipos, discursos normativos y desigualdades de género. El alumnado tenía que crear un spot de 20-30 segundos, utilizando únicamente planos detalle. El reto planteado era visibilizar un producto sin recurrir a estrategias de marketing que reforzaran el estereotipo de género (como los colores, voces, roles o eslóganes sexistas). Esta práctica permitió experimentar con recursos simbólicos y sensoriales del lenguaje audiovisual, desde una mirada crítica e inclusiva.

Ambas prácticas se desarrollaron en el aula mediante trabajo colaborativo entre los miembros del grupo para definir enfoques narrativos, una fase de producción, grabación y edición del material en la que utilizaron tecnologías digitales como cámaras de vídeo, software de edición y recursos audiovisuales y sonoros de archivo. Tras la fase de producción, también realizaron una memoria reflexiva sobre el trabajo realizado y una evaluación final mediante una rúbrica diseñada para medir aspectos como la coherencia narrativa, la creatividad y el uso de lenguaje inclusivo.

Además, al finalizar el proyecto se realizó un cuestionario mixto, con preguntas tanto cuantitativas como cualitativas, para evaluar la experiencia del alumnado, su aprendizaje y su valoración sobre el enfoque de género en los trabajos, así como identificar puntos de mejora de cara a futuras ediciones.

La innovación de esta propuesta radica tanto en el enfoque temático como en el uso simbólico de las narrativas visuales como herramientas críticas y creativas para construir discursos audiovisuales innovadores e inclusivos. Se parte de la premisa de que el alumnado no conforma su educación solamente en el aula por lo que es importante dotarle de habilidades técnicas y herramientas sociales para que conforme su conciencia social y su capacidad crítica. Integrar la perspectiva de género en el aula permite formar comunicadores capaces de actuar como agentes de cambio en una sociedad sensibilizada con la igualdad de género y los estereotipos de género, creando discursos mediáticos más justos, plurales y comprometidos con la equidad.

4. DISCUSIÓN

4.1. APROXIMACIÓN AL LENGUAJE INCLUSIVO

El lenguaje no es solo una herramienta para describir el mundo, sino que también lo construye y transforma el pensamiento. Es una construcción humana, cultural y, por tanto, política: sirve como vehículo de la representación simbólica y reproduce estructuras sociales y relaciones de poder. En este sentido, el lenguaje sexista se manifiesta en formas lingüísticas que invisibilizan, subordinan o estereotipan a las mujeres y a otras identidades no normativas. Su uso no es neutral ni inocente: refleja y perpetúa una organización social desigual, influyendo tanto en los pensamientos individuales como colectivos. Los académicos están “enfocados en que el patriarcado siga en nuestras mentes y emociones, en nuestra literatura, en nuestra forma de percibir el mundo, de interpretarlo, de hablar y de comunicarnos” (Martín, 2019, p.13). Sin embargo, no es el ámbito académico quien perpetúa este sesgo, sino también otras instituciones como la religión o los medios de comunicación. Por eso, es necesario implicar a todos los sectores de la sociedad en la transformación de la carga ideológica patriarcal del lenguaje e incluir a las mujeres en el discurso, tanto hablado como escrito.

El lenguaje en sí mismo no es sexista, sino el uso que hacemos de él. Así, algunos autores como Álvaro García Meseguer (1996), argumentan que el sexismo lingüístico no proviene de la estructura del idioma, sino del uso que “los hablantes” hacen de él. Desde esta perspectiva, el masculino genérico sería una convención gramatical que no implica necesariamente discriminación, aunque su uso pueda tener efectos excluyentes en la práctica. En cambio, López Valero y Encabo Fernández (2008) afirman que el lenguaje no solo comunica, sino que también construye realidades sociales, y puede ser un vehículo de discriminación cuando refleja y perpetúa estereotipos de género. Por ello, proponen una educación lingüística crítica que fomente el uso de un lenguaje inclusivo y equitativo.

María Martín Barranco en su libro *Mujer tenías que ser. La construcción del feminismo a través del lenguaje* (2020), realiza un análisis exhaustivo de cómo el lenguaje ha contribuido a moldear y perpetuar

estereotipos de género. A través del examen de definiciones en distintas ediciones del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), refranes y expresiones populares, la autora cuestiona cómo las mujeres han sido históricamente representadas de manera despectiva o subordinada, reforzando los roles de género tradicionales y construyendo una imagen negativa de lo femenino. Frases como “a la mujer casada el marido le basta” o “la mujer y la pera la que calla es buena” ejemplifican cómo el lenguaje ha servido para limitar la participación de la mujer en la esfera pública (salvo cuando se refiera a “mujer pública” como prostituta), reforzando su subordinación.

Para comprender el concepto de lenguaje inclusivo no podemos ir al DRAE sino a las definiciones que hacen otros organismos como Naciones Unidas quien entiende este concepto como “la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género”⁴⁵. De manera similar el *Diccionario Panhispánico del español jurídico* lo describe como “lenguaje que incluye a todas las personas en condiciones de igualdad”⁴⁶. Como explica María Martín Barranco (2019):

el lenguaje inclusivo no es poner todo en femenino, ni cambiar cada o por una a. Tampoco es duplicar [...] El lenguaje inclusivo aspira a plasmar la realidad – realidad que se compone de hombres y mujeres– y ayuda a tomar conciencia de que no nombrar la mitad de la sociedad perpetúa discriminaciones (p.25).

En consecuencia, el lenguaje inclusivo consiste en visibilizar a través del discurso lo que no está porque se ha omitido o sobreentendido. Es una estrategia para distinguir entre lo femenino y lo masculino y, con ello, eliminar las jerarquías implícitas. Su uso implica conciencia y responsabilidad. El sexismo se produce cuando se excluye, jerarquiza y naturaliza la superioridad de un grupo sobre otro.

Algunos de los mecanismos del lenguaje sexista incluyen: el *masculino genérico* (uso del masculino como forma neutra para designar grupos

⁴⁵ Definición obtenida de: <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/> (Consulta 14/04/2025)

⁴⁶ Definición obtenida de: <https://dpej.rae.es/lema/lenguaje-inclusivo> (Consulta 14/04/2025)

mixtos sin distinción de sexo, “los alumnos”, “muchos”, “el hombre”, “todos”); el *diccionario androcentrista* (sesgos de género en las definiciones de las palabras en los diccionarios oficiales, “hombre público: que tiene presencia e influjo en la vida social”, “mujer pública: prostituta”); el *orden sintáctico* (orden en que se presentan los géneros primero el masculino y segundo el femenino, “padres y madres”, “alumnos y alumnas”); la *definición de las palabras* (algunas palabras tienen significados diferentes e incluso connotaciones despectivas según se apliquen a mujeres o a hombres, “zorro: persona muy taimada, astuta y solapada”, “zorra: prostituta”); la *asimetría de trato* (consiste en que para designar a mujeres y hombres en los mismos contextos se usan términos diferentes, “doctor” y “doctora” pueden no tener la misma carga simbólica, o incluso se duda de la profesionalidad de la mujer); o, las *reglas de concordancia* (cuando en un grupo mixto el adjetivo se pone en masculino por norma, “los niños y las niñas están cansados”).

Desde la perspectiva feminista y sociolingüística, se sostiene que el uso sistemático del masculino genérico es natural y “no un producto de la ignorancia ni de la costumbre: es una forma de posicionarse políticamente ante el uso de la lengua” (Martín, 2019, p.15), que contribuye a la invisibilización de las mujeres en el discurso público. Incluso el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) reconoce que cuando no esté:

suficientemente claro que el masculino plural comprende por igual a los individuos de ambos sexos, son necesarios ciertos recursos para deshacer la posible ambigüedad: fórmulas desdobladas, como en Los españoles y las españolas pueden servir en el Ejército, pero también modificadores restrictivos del sustantivo (empleados de ambos sexos) o apostillas diversas (empleados, tanto hombres como mujeres).” (*Manual de la nueva gramática de la lengua española*, 2.1.3c, ed. 2010)

Por lo que seguir utilizando el masculino genérico, en singular o plural, resulta inadecuado so lo que se busca es promover una comunidad inclusiva. Asimismo, la repetición de fórmulas estereotipadas o discriminatorias en la publicidad, los medios o el lenguaje cotidiano refuerza imaginarios sexistas y excluyentes. Autoras como Eulàlia Lledó (1999, 2011 y 2013), Marina Subirats (1998) o Mercedes Bengoechea (2009, 2011 y 2015) han reivindicado la necesidad de emplear un lenguaje no

sexista como parte de una comunicación más ética, justa e inclusiva, adaptado a los cambios sociales y culturales de cada época. Hablar de manera inclusiva es un proceso sencillo y de sentido común. Solo hay que “nombrar a las mujeres, alternar el uso del femenino y el masculino, y visibilizar todo aquello que parece ‘normal’, ‘natural’ o ‘correcto’” (Martín, 2019, p.13).

En este sentido, las instituciones y organismos deben comprometerse activamente con el uso del lenguaje no sexista e incorporar una perspectiva integral y obligatoria de su uso. Es un desafío porque se ha educado a la sociedad en el modelo androcéntrico que pasa desapercibido. El uso del lenguaje no sexista se convierte en una herramienta de igualdad y por ello se vuelven a diseñar guías de uso (en la década de 1980 la UNESCO ya sentó las bases para publicar recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje), bien para crear conciencia sobre la realidad de discriminación bien para crear estrategias de aprendizaje que ayuden a implementar el cambio. Como ejemplo, la guía realizada por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Burgos, que se toma como referente en este proyecto, para mostrar al alumnado las recomendaciones de usar un lenguaje no sexista, para repensar el lenguaje y para aplicar diversas técnicas para aplicarlas a su entorno académico, profesional y personal.

Algunas de estas estrategias propuestas incluyen:

- *Eliminar o disminuir el masculino genérico por términos colectivos o abstractos*: “los alumnos” por “el alumnado”, “todos” por “cualquier persona/público”.
- *Visibilización de las mujeres en el discurso mediante metonimias, desdoblamientos y perífrasis*: “los alumnos” por “las alumnas y los alumnos”, “ciudadanos” por “ciudadanía”, o desplegar el nombre en las referencias bibliográficas “León, M.T (1970)” por “León, María Teresa (1970)”.
- *Simetría en el tratamiento de mujeres y hombres*: “señor/señora” en vez de “señor/señorita”.
- *Cambio en el léxico a través de sustantivos* (“muchos expertos” por “gran cantidad de especialistas”), *adjetivos*

(“distintos” por “diferentes”), *verbos* (“estarán obligados a...” por “deberán...”), y *determinantes* (“unos cien” por “aproximadamente cien”).

Por ello, resulta imprescindible enseñar a identificar estos mecanismos y promover un uso más justo e inclusivo del lenguaje.

4.2. LA PUBLICIDAD Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Antes de analizar los estereotipos de género en la publicidad, es necesario definir el concepto de “género”, entendido no como sexo biológico (mujer y hombre), sino referido a una construcción social, cultural e histórica que organiza simbólicamente los cuerpos, las prácticas, los roles y las relaciones atribuidos a las personas en función de su sexo (femenino y masculino). Como señala Joan W. Scott (1990), el género es una forma primaria de significar las relaciones de poder y, por tanto, no puede analizarse al margen de las estructuras sociales en las que se inserta.

Judith Butler (1990) va más allá al proponer que el género no es una esencia ni una identidad estable, sino un conjunto de actos repetidos en el marco de discursos dominantes que configuran y consolidan la identidad de género y que son reforzados constantemente a través de medios como la publicidad, el cine o la televisión. Desde una perspectiva similar, Gayle Rubin (1975) advierte que el género funciona como un sistema de significación que otorga sentido a lo que entendemos como masculino y femenino, manifestándose a través de prácticas discursivas que, en muchos casos, son invisibilizadas como tales.

A partir de estas perspectivas, la publicidad y la narrativa audiovisual han sido históricamente un vehículo de estereotipos de género y su discurso ha sido (y sigue siendo) androcéntrico y abiertamente sexista que muestra los roles de hombres y mujeres alejados de la realidad. La producción audiovisual, es una forma de comunicación cultural que no es neutral y que transmite, refuerza o desafía modelos sociales, identitarios y de poder.

En el contexto actual, en el que se promueve una educación más inclusiva, crítica y comprometida con los derechos humanos, integrar una mirada de género en el análisis y la creación audiovisual se vuelve muy necesaria. Si bien es cierto la representación de género en los medios

de comunicación ha sido objeto de numerosos estudios debido a la reproducción de roles tradiciones, estereotipos sexuales y una visión limitada de la diversidad identitaria. A través del medio audiovisual se sigue legitimando los comportamientos “naturalistas” entendidos éstos como aquellos que “niegan la existencia el género como una categoría cultural mediante la identificación de las prácticas sociales con lo biológico” (Fernández *et al.*, 2008, p.19), mostrando a las mujeres realizando tareas o perpetuando roles como es el cuidado y las tareas del hogar todo ello vinculado al espacio privado que es el espacio “natural” al que se relega tradicionalmente a las mujeres.

Desde los inicios de la publicidad y la narrativa cinematográfica, las imágenes proyectadas han naturalizado modelos de masculinidad y feminidad jerarquizados, donde lo masculino se asocia a lo activo, racional y dominante, y lo femenino a lo pasivo, emocional y subordinado. La publicidad es uno de los medios de comunicación más potente pues no solo vende productos altamente demandados por una sociedad consumista, sino también modelos de vida, valores, identidades y aspiraciones. A través del discurso narrativo y simbólico, la publicidad contribuye a la creación de imaginarios sociales que influyen directamente en la percepción del mundo y en la necesidad de adquirir productos asociados a determinados valores relacionados con la “distinción social, éxito, juventud, modernidad, atracción erótica, etc.” (Ferraz, 1996, p.10) más que el objeto en sí. Por este motivo, las empresas crean marcas que “ya no señalen e identifiquen únicamente productos sino también a sus consumidores, que pasan a formar parte de un grupo connotado con unas determinadas cualidades (modernidad, juventud, lujo, etc.)” (Ferraz, 1996, p.10). Los anuncios, con independencia del medio publicitario que usen, normativizan la representación del género y las relaciones amorosas supeditadas a las relaciones heterosexuales basadas en el amor y seducción patriarcales en los que la plenitud femenina tiene mayor relación con el afecto y la maternidad y menos con el placer y la sexualidad.

El lenguaje publicitario se rige por las normas de distintos lenguajes para ser deliberadamente persuasivo, impactar emocionalmente, captar la atención y modificar comportamientos, deseos o percepciones del consumidor. Para lograrlo, se apoya en recursos lingüísticos, visuales

(imágenes fijas e imágenes en movimiento), auditivos (músicas, efectos sonoros y palabra hablada), táctiles, olfativos y simbólicos que simplifican la complejidad del mundo mediante mensajes breves, eficaces y con alto potencial de repetición y memorización, que apelan directamente a la atención, los sentimientos, los deseos o las aspiraciones del público. En su función persuasiva, el lenguaje publicitario utiliza figuras retóricas, tradicionalmente del lenguaje verbal, como son aliteraciones, rimas, elipsis, metáforas, metonimias, alegorías e hipérboles, para crear eslóganes contundentes, metáforas visuales y estereotipos fácilmente reconocibles. En ese proceso, el lenguaje empleado cobra mayor importancia en la forma en que se transmite el mensaje, ya que la publicidad además de comunicar innova en el uso de la lengua y transgrede, incluso, las normas lingüísticas convencionales (Ferraz, 1996). Como señala Antonio Ferraz (1996) esta transgresión no es casual, sino una estrategia que busca llamar la atención, sorprender y facilitar la memorización del mensaje. Esta “licencia creativa” convierte a la publicidad en un laboratorio donde el lenguaje se flexibiliza al servicio de una intención comunicativa eficaz, pero también ideológica.

María Sol Velasco Sacristán (2005), en su análisis de las metáforas aplicadas al género en la publicidad, destaca que esta figura embellece el mensaje, pero también refuerza las construcciones culturales del género. A través de asociaciones implícitas y códigos compartidos, las metáforas naturalizan los roles femeninos asociados a la feminidad como la belleza, la sensibilidad, el deseo, el cuidado, la domesticidad o la sumisión. En contra, el rol masculino se asocia a la masculinidad como la fuerza, la racionalidad, la competitividad, la superioridad o el éxito profesional. De esta manera, el discurso publicitario presenta a las mujeres como objetos de deseo, madres cuidadoras o figuras asociadas al ámbito doméstico, es decir, “el cuerpo aparece como signo del producto y el producto como signo del cuerpo [...] y el hecho de que la mujer aparezca como sujeto de atracción” (Velasco, 2005, p.60) la convierte en una mercancía. Mientras que los hombres han sido mostrados como sujetos activos, racionales, proveedores o protagonistas de la acción.

Esta división simbólica del mundo no solo limita las posibilidades de representación, sino que refuerza dinámicas de poder y desigualdad en

las que “se invisibiliza y relega a segundo plano a la mujer, a la que se define como una persona inferior y carente de poder” (p. 84) sin opiniones e ideas propias, solo como una categoría dependiente del hombre. Incluso cuando se introducen elementos de modernización o aparente empoderamiento femenino, estos se presentan a menudo dentro de marcos comerciales que perpetúan una lógica de consumo basada en el cuerpo, la juventud o la seducción, bajo el disfraz del “empoderamiento libremente elegido”. Un ejemplo de ello son los anuncios de productos de belleza como los de perfumes que son presentados con códigos estéticos (música suave, lenta), cromáticos (rosas, luces tenues) y narrativos (romance, cortejo, adoración) que apelan a modelos de género específicos. En el caso de los anuncios de vehículos, Velasco (2005) explica que refuerzan estereotipos que “denigran a la mujer y se fundamentan en la metáfora conceptual WOMAN IS A CAR o CAR IS A WOMAN [...] con la que se refuerza el valor icónico del coche como atributo masculino” (p.95). Además, la publicidad tiende a normalizar cuerpos normativos, relaciones heterosexuales y dinámicas de consumo aspiracional, invisibilizando otras realidades y experiencias. En los últimos años, algunas marcas han comenzado a incorporar mensajes que rompen con estos estereotipos, apostando por campañas que promueven la igualdad, la diversidad y la inclusión (Dove, “Real Beauty”, P&G, “Like a Girl” o H&M, “She is a lady”). Sin embargo, estos esfuerzos aún son puntuales y muchas veces responden más a una estrategia de marketing que a una transformación estructural del discurso publicitario.

A pesar de los avances legislativos y sociales en torno a la igualdad de género, los medios audiovisuales siguen funcionando como espacios de reproducción simbólica, en los que persisten representaciones binarias y limitantes. Los anuncios, videoclips, películas o series muchas veces refuerzan estos esquemas a través de la imagen, la voz, el montaje o la música, consolidando imaginarios que afectan la percepción que tenemos de nosotros mismos y de los demás. Además, a través del encuadre, el montaje, la composición visual y sonora, se produce un relato que no solo comunica, sino que modela realidades, genera identificaciones e influencia el pensamiento colectivo. Esta capacidad formadora otorga a la producción audiovisual una dimensión ética que no

puede ser ignorada en la educación superior, especialmente en grados vinculados a la comunicación.

Incorporar la perspectiva de género en el aula implica mucho más que abordar contenidos “femeninos” o temas de igualdad. Supone una transformación metodológica que permite visibilizar relaciones de poder, cuestionar discursos hegemónicos y promover una mirada ética sobre la realidad (Scott, 1999). En el ámbito audiovisual, esta mirada se concreta en el análisis y la producción de imágenes que no refuercen estereotipos, sino que construyan representaciones más justas e inclusivas. Este enfoque, además de favorecer una educación más ética y transformadora, prepara al alumnado para el ejercicio profesional en un entorno mediático cada vez más exigente en cuanto a diversidad e inclusión. Formar a creadores y creadoras que sean capaces de detectar, evitar y resignificar los estereotipos no es solo un imperativo académico, sino también una necesidad social. Educarlos en y para la igualdad.

4.3. LOS MICRORRELATOS

Paralelamente, la literatura también se ha hecho eco de los cambios sociales promovidos por el feminismo, generando un corpus temático centrado en las vivencias, las luchas y las subjetividades de las mujeres. En este contexto, el microrrelato se presenta como una herramienta especialmente poderosa para explorar estas realidades. Este género, definido por su brevedad, concisión y condensación temática, permite abordar de forma directa e impactante cuestiones como la desigualdad estructural, los roles tradicionales o la violencia sexual.

Como señala Ana María Shua (2017), el microrrelato no narra simplemente un hecho, sino que sugiere, provoca y descoloca, exigiendo del lector una participación activa para completar el sentido del texto. Esta característica lo convierte en un formato idóneo para fomentar una lectura crítica y reflexiva sobre las representaciones de género. Aunque sus orígenes son difusos, se relaciona con la tradición oral, los cuentos populares y la necesidad humana de narrar y transmitir experiencias a lo largo del tiempo.

Shua define el microrrelato como:

una forma narrativa breve, que raramente supera la página de extensión y se diferencia del cuento tradicional por sus tramas ambiguas, personajes abocetados, lenguaje multívoco y finales sorprendentes [en el que] impera la concisión, la elipsis, el dinamismo y la sugerencia [...] así como la extrema precisión del lenguaje [...] tampoco debería faltarle la ambigüedad, el ingenio ni el humor (2017, p.17).

No existe una extensión mínima (suele tener unas 300 palabras), y su estructura se caracteriza por su síntesis expresiva. El microrrelato más breve que se conoce es “El fantasma” de Guillermo Samperio (2009), que consiste únicamente en esas dos palabras, dejando el resto de la hoja en blanco. Este tipo de textos condensan significados profundos que requieren una lectura atenta. De hecho, Shua (2017) propone lo que denomina “la teoría del clic”, un efecto de comprensión demorado que se activa segundos después de terminar la lectura y que genera una respuesta emocional o intelectual intensa. La fuerza del microrrelato reside en su capacidad para romper las expectativas del lector y provocar una relectura que busca completar lo no dicho. Este efecto se apoya en recursos como la elipsis, la ironía, los dobles sentidos y la economía del lenguaje. Así, el lector se convierte en coautor, completando los significados apenas esbozados por el texto.

El hecho de que muchas de estas obras estén escritas por mujeres aporta una doble dimensión de visibilidad; por un lado, se reconocen las voces de autoras tradicionalmente silencias; por otro, se invita al alumnado a reinterpretar estas historias desde el lenguaje visual, mediante la creación de videorrelatos con enfoque inclusivo. Así, la adaptación audiovisual de microrrelatos permite reafirmar el valor de lo escrito y contribuir a la transformación social mediante el ejercicio creativo, ético y consciente de la comunicación audiovisual.

5. RESULTADOS

En el proyecto han participado 30 alumnos (14 chicos y son 17 chicas), de los cuáles el 70% (21 estudiantes) respondió al cuestionario de evaluación. Los datos revelan una valoración global positiva de la experiencia, tanto en la práctica del videorrelato como en la del spot publicitario. La media general de satisfacción fue de 7,1 sobre 10. En sus

reflexiones personales, el alumnado definió la experiencia como “reveladora”, “necesaria”, “retadora”, “sutil pero influyente” o “útil”, lo que evidencia que esta actividad favoreció una mirada crítica sobre la representación audiovisual y los estereotipos de género.

Los resultados combinan tanto datos cuantitativos como cualitativos lo que permite obtener conclusiones significativas sobre el impacto de cada actividad en el aprendizaje, concienciación y desarrollo de habilidades técnicas, creativas y sociales.

Ante la afirmación “*La actividad me permitió comprender la importancia de la perspectiva de género en la narrativa audiovisual*”, la mayoría del alumnado manifestó haber comprendido la importancia de aplicar la perspectiva de género en la narrativa audiovisual (81%) y consideró útil la práctica para identificar estereotipos presentes en los medios audiovisuales y publicitarios (66,7%). Sin embargo, en esta cuestión un 14% manifestó estar “totalmente en desacuerdo” lo que sugiere que todavía existe una parte del alumnado que requiere una mayor contextualización teórica para integrar estas reflexiones en su mirada crítica. Asimismo, el 62% afirmó que la actividad les ayudó a reflexionar sobre cómo construir narrativas más inclusivas tomando conciencia del poder del lenguaje visual como elemento de crítica y sensibilización en la representación audiovisual.

En relación con el spot publicitario, el mismo porcentaje (62%) afirmó también que esta práctica les llevó a repensar la representación de productos desde una óptica más equitativa y libre de estereotipos. Esta percepción se refuerza por varias respuestas abiertas, que expresaban una toma de conciencia sobre descubrir estereotipos en objetos aparentemente neutros:

- “Al trabajar en este proyecto me di cuenta de cómo muchos anuncios siguen perpetuando estereotipos de género sutilmente.”
- “La sobrefeminización de la figura de la mujer en los anuncios de colonias frente a la sobremasculinidad del hombre.”

Sin embargo, un número menor del alumnado indicó que no había identificado estereotipos o que no percibía diferencias significativas en los medios actuales:

- “No he identificado estereotipos de género.”
- “Antiguamente sí que podía existir, pero ahora no ocurre ni mucho menos lo mismo.”

En cuanto a la motivación para participar activamente en la práctica, el 61,9% del alumnado indicó haberse sentido motivado, y más del 50% consideró que mejoró sus habilidades técnicas y creativas. Las respuestas abiertas permitieron clasificar los aprendizajes personales y académicos en cuatro categorías:

1. Conciencia crítica sobre los estereotipos de género: una gran parte del grupo valoró especialmente haber aprendido a identificar y evitar estereotipos en los discursos audiovisuales y publicitarios:

“Saber que hasta los productos pueden estar estereotipados, cuando se supone que no tendrían que tener un género.”

“Aprendí a reflexionar sobre la necesidad de introducir una adecuada representación de la mujer.”

“Saber no caer en estereotipos a la hora de hacer proyectos culturales.”

2. Uso consciente del lenguaje y los códigos audiovisuales para aprender a transmitir valores y mensajes con un lenguaje visual y narrativo no sexista:

“Aprendí a usar el lenguaje audiovisual para reforzar una idea y dar ciertos mensajes.”

“En usar lenguaje sin derivaciones sexistas.”

“Lo más valioso fue coger el microrrelato y trasladarlo a un proyecto audiovisual.”

3. Desarrollo de habilidades prácticas y técnicas para aplicarlas en proyectos futuros:

“A sacar la cámara todas las semanas y ser más imaginativa y productiva en poco tiempo.”

“Lo más valioso fue trabajar en un tiempo límite.”

“Esta asignatura nos da herramientas que en el futuro formarán parte de nuestro día a día.”

4. Trabajo en equipo y aprendizaje colectivo como parte central del aprendizaje:

“Aprendí a trabajar con adversidades y sacar los proyectos adelante.”

“A participar de forma activa en cada una de las tareas del grupo.”

“Ponerse de acuerdo con el grupo y pensar en lo que queríamos transmitir.”

Por otro lado, el 86% del alumnado manifestó que no hubo dificultades para abordar la perspectiva de género en los trabajos, y que todos los miembros participaron activamente en la construcción de enfoques narrativos no estereotipados. No obstante, un 14% mencionó leves diferencias de opinión que se resolvieron de forma colaborativa, lo que muestra una gestión madura del trabajo en equipo.

A la pregunta sobre si “*aplicaría lo aprendido en futuros proyectos audiovisuales o de comunicación*”, el 62% respondió afirmativamente, lo cual refuerza el enfoque adoptado como ejercicio reflexivo y experiencia formativa más allá del aula. Además, un 86% del alumnado considera importante mantener la perspectiva de género en futuras prácticas, aunque un 29% sugiere incorporar nuevos enfoques o formatos que permitan una visión más amplia y diversa de la temática. Por eso, al indagar en cómo creen “que esta experiencia influirá en tu manera de producir contenido audiovisual en el futuro”, el alumnado refleja un impacto positivo del proyecto en su aprendizaje indicando que:

“Seguramente piense más en la forma en la que se representan a las personas en general.”

“Plantearé las narrativas teniendo en cuenta la importancia de las perspectivas de género.”

“Me fijaré más en incluir a todos los géneros en los proyectos de forma correcta.”

Finalmente, ante la pregunta: “*¿Qué mejorarías de la práctica para futuras ediciones?*”, el alumnado propuso ajustes como:

- Ampliar del tiempo disponible para la realización de las prácticas,

- Ofrecer mayor libertad creativa, especialmente en la adaptación del microrrelato,
- Incorporar más recursos y ejemplos visuales para reforzar la teoría.

El 85,7% del alumnado expresó que considera relevante seguir trabajando la perspectiva de género en la producción audiovisual, ya sea continuando con las mismas prácticas o mediante enfoques alternativos, lo que valida el enfoque adoptado. Sin embargo, este resultado también señala la necesidad de renovar los marcos temáticos, metodologías o ejemplos, para evitar la repetición, enriquecer la experiencia educativa y mantener el interés activo del alumnado.

Los resultados del proyecto muestran que el uso del videorrelato y el spot publicitario con enfoque de género como trabajos prácticos son una herramienta eficaz para desarrollar habilidades comunicativas, técnicas y fomentar el pensamiento crítico del alumnado. La implicación del estudiantado ha sido notable; sin embargo, también han propuesto diversas mejoras para optimizar la experiencia: ampliar el tiempo de producción y entrega de las prácticas, ofrecer mayor flexibilidad creativa, facilitar más ejemplos visuales que ayuden a comprender los conceptos teóricos e integrar actividades de debate, mediación y escucha activa para gestionar posibles desacuerdos dentro de los grupos de trabajo.

Estas propuestas permiten sentar las bases para construir un plan de sostenibilidad con el fin de aplicar esta experiencia en futuras ediciones de la asignatura o replicarla, adaptarla o integrarla total o parcialmente en otras materias del Grado de Comunicación Audiovisual. Entre las asignaturas más afines se encuentran: *Teoría de la imagen, Introducción a la publicidad, Diseño transmedia, Redacción para los medios, Arte contemporáneo y videocreación, Narrativa audiovisual, Introducción a la fotografía, Comunicación en medios sociales, Fotografía, temáticas y composición, Opinión pública, persuasión y propaganda y Realización audiovisual.*

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a través de este proyecto de innovación docente muestran que integrar la perspectiva de género en la práctica

audiovisual altamente enriquecedor desde el punto de vista formativo, ético y creativo. El uso de formatos breves como el videorrelato y el spot publicitario, junto con una metodología ABP, ha demostrado ser eficaz para fomentar la conciencia crítica, la reflexión sobre los discursos mediáticos y el desarrollo de competencias técnicas y expresivas.

Una de las principales aportaciones de este proyecto ha sido la capacidad de conectar teoría y práctica: el alumnado ha comprendido los mecanismos mediante los cuales los medios reproducen estereotipos de género y ha aprendido a modificar esos discursos mediante sus propias creaciones. Esto se traduce en una mejora en la comprensión del lenguaje audiovisual, así como en el fortalecimiento de su capacidad para construir representaciones más justas e inclusivas.

Asimismo, las respuestas del cuestionario final evidencian un alto grado de implicación emocional e intelectual. El alumnado valora especialmente el aprendizaje sobre cómo el lenguaje verbal y visual construye significados, cómo se puede evitar el uso de estereotipos en sus producciones y cómo llevar al terreno práctico los conocimientos adquiridos en el aula. No obstante, también emergieron algunas necesidades de mejora que se tendrán en cuenta en futuras ediciones.

Por todo ello, se considera fundamental consolidar esta línea de trabajo en la asignatura, desarrollando un plan de sostenibilidad que permita replicar, adaptar o extender el proyecto a otras materias del Grado de Comunicación Audiovisual, fortaleciendo un enfoque transversal y multidisciplinar en el desarrollo de una educación audiovisual comprometida con los valores de equidad, inclusión y justicia social.

7. REFERENCIAS

- Asociación Generando Igualdad. (s.f). *Antología de microrrelatos por la igualdad de género*. <http://bit.ly/3EIS4R0> (Última consulta el 15/04/2025)
- Butler, Judith. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Calvo Revilla, Ana (Ed.) (2018). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Ediciones Iberoamericana.

- Cutillas, Ginés S. (2016). *Lo bueno, si breve, etc. Decálogo práctico del microrrelato*. Editorial Base.
- Fernández Morales, Marta, Menéndez Menéndez, María Isabel y Suárez González, Ana Isabel (2008). *Seré breve... Guía didáctica para el análisis y explotación de cortometrajes desde la perspectiva de género*. Coleutivu Milenta Mujeres y Moces.
- Ferraz Martínez, Antonio (1996). *El lenguaje de la publicidad. Cuadernos de Lengua Española*. (3ª ed.). Arco Libros S.L.
- García Meseguer, Álvaro (1996). *¿Es sexista la lengua española?: una investigación sobre el género gramatical*. (1ª ed., 1ª reimpr.). Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- González Martínez, Henry (Ed.). (2014). *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Lagmanovich, David (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Menoscuarto Ediciones.
- López Valero, Amando, Encabo Fernández, Eduardo (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación: la equidad comunicativa entre géneros*. Ediciones S.L, Editorial Octaedro Andalucía.
- Martín Barranco, María (2019). *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado)*. Los Libros de la Catarata.
- Martín Barranco, María (2020). *Mujer tenías que ser: la construcción de lo femenino a través del lenguaje*. Los Libros de la Catarata.
- Menéndez Menéndez, María Isabel (2023). *Guía de uso de lenguaje no sexista. Cuadernos de Igualdad 1*. Unidad de Igualdad de Oportunidades de la Universidad de Burgos.
- Real Academia de la Lengua Española (2010). *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. (1ª ed.)
- Real Academia de la Lengua Española (web). *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 15/05/2025 en <https://dle.rae.es/>
- Rubin, Gayle (1975). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología*, Vol. III nº 30, México, 1986, 95-145.
- Scott, Joan W. (1999). *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press.
- Shua, Ana María (2017). *Cómo escribir un microrrelato*. Alba editorial, S.L.U.
- Velasco Sacristán, María Sol (2005). *Metáfora y género: las metáforas de género en la publicidad de British Cosmopolitan*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.

GÉNERO Y ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA FOMENTAR LA EQUIDAD

SERGIO SÁEZ MARTÍNEZ
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, los sistemas educativos continúan siendo ineficaces en la identificación y la respuesta educativa a las necesidades de uno de sus elementos: las niñas con alta capacidad intelectual (ACI en adelante). A pesar de contar con índices de rendimiento iguales o superiores a los de sus compañeros varones, su reconocimiento continúa siendo menor (Freeman et al., 2016). Esta realidad pone en cuestionamiento el éxito de las políticas de inclusión y los principios de equidad que han guiado las últimas reformas educativas elaboradas en este siglo (García-Perales y Jiménez-Fernández, 2022).

La ACI no es reductible a un único índice, independientemente de que este sea el rendimiento académico, el cociente intelectual (CI en adelante) o cualquier otra medida asociada a la expresión del talento. En cambio, implica una compleja combinación de aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales (Sastre-Riba, 2020). Descuidar este aspecto supone el riesgo de aumentar el sesgo en la identificación de estos estudiantes (Callahan y Hébert, 2020). Aspecto que se encuentra íntimamente ligado con la intervención educativa. Sin embargo, una evaluación integral no es suficiente para revertir la situación en vista de la permanencia de ciertos sesgos, sobre los cuales la infrarrepresentación femenina de la ACI clava sus raíces (Infantes-Paniagua et al., 2022).

Esta realidad hace necesario abordar la cuestión de forma directa en el ámbito escolar, a través de intervenciones educativas diseñadas

específicamente con la finalidad de romper y ofrecer alternativas con los estereotipos limitantes tanto en la Educación Primaria -origen de la problemática- y la Educación Secundaria -consolidación y aumento de la infrarrepresentación- (Ayoub et al., 2022). Las aulas no se limitan a ser espacios de instrucción académica, sino también entornos para construir identidades, expectativas y oportunidades. La escuela, por tanto, tiene un papel crucial para consolidar sociedades igualitarias (Callahan y Hébert, 2020).

Definir los principios que deben actuar como guía de estas intervenciones educativas supone el principal objeto de estudio de este capítulo. Esta propuesta se elabora a partir de una reflexión crítica del estado del arte de las intervenciones educativas. Todo ello queda articulado en el apartado de Resultados, donde se ofrecen los principales enfoques y líneas de actuación desde la evidencia empírica que deben encabezar el abordaje de la cuestión.

1.1. CONCEPTO DE LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

La ACI como constructo ha sido objeto de evolución en su conceptualización a lo largo de los años. Los primeros modelos de carácter científico, originados a principios del siglo XX, definieron la ACI como un constructo de carácter innato (Kamphaus et al., 2018). Este inmovilismo era asociado con el origen genético de la inteligencia, desarrollado en torno al concepto de CI (Warne, 2019). Por tanto, la ACI era equiparable para los modelos clásicos con la posesión de un CI elevado, surgiendo para su medición varios instrumentos psicométricos, los cuales mantienen una parte considerable de su importancia en el contexto actual (Wasserman, 2018).

En la segunda mitad del siglo XX comenzaron los primeros abordajes de la inteligencia, que buscaban entender la ACI más allá del reduccionismo psicométrico característico de los modelos clásicos (Sternberg, 2018). En concreto, dichos modelos introdujeron una amplia diversidad de factores (biológicos, cognitivos, socioculturales ...) en su operativización. Estos avances marcaron el paso de las perspectivas contemporáneas, las cuales han venido incorporado desde la década de 1980 un un marcado carácter dinámico y multidimensional a su definición de

forma progresiva pero constante (Richardson, 2022). En este aspecto la incorporación de los postulados del neuroconstructivismo y de las perspectivas sistémicas de la inteligencia ocupan un papel clave en su conceptualización (Sternberg, 2022).

La perspectiva actual, cuyo asentamiento clava sus raíces en el inicio del presente siglo, entiende que la ACI adquiere un potencial transformativo a lo largo del desarrollo, combinando *natura* y *nurtura*. El elevado potencial cognitivo, de base neurobiológica, necesita ser esculpido a lo largo del desarrollo para convertir ese potencial en productos de elevado valor social e individual (Tourreix et al., 2023). Esta transformación viene dada por la influencia que representan factores endógenos (creatividad, funcionamiento ejecutivo, motivación ...) y exógenos (individuación del aprendizaje, apoyo familiar, situación socioeconómica, suerte ...) a lo largo del desarrollo evolutivo (Sastre-Riba, 2020).

A pesar de estos avances en su conceptualización, el diagnóstico de la ACI sigue estando dominando por la medida del CI, obviando con ello la evaluación de otros constructos implicados en su emergencia y desarrollo (Sternberg, 2022). Este modelo de evaluación psicoeducativo resulta especialmente sensible para ciertos colectivos socialmente discriminados, lo que causa que su infrarrepresentación (Milic y Simeunovic, 2024). Este fenómeno tiene un origen multicausal, debido a la interacción de factores sociales, psicológicos y educativos, tal como se desarrolla en el siguiente apartado. Pese a que esta realidad no es reductible al género femenino, este es el ámbito sobre el que se centra el trabajo, y por tanto los apartados posteriores giran en torno a este abordaje.

1.2. ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL Y GÉNERO

Las recientes evidencias científicas (Bolland et al., 2019) no ofrecen duda al respecto: el diagnóstico de la ACI muestra una clara infrarrepresentación femenina que no entiende de fronteras, pero sí de clases sociales y edades.

Reportes recientes obtenidos con estudiantes circunscritos al sistema educativo español demuestran que, en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria, la proporción entre niñas y niños identificados

como estudiantes con ACI mantiene una representación equilibrada, con alrededor del 60% de mujeres, aunque existen diferencias entre las diferentes comunidades autónomas (García-Perales y Rocha, 2023). En cambio, este equilibrio se ve alterado progresivamente conforme avanzan los cursos. Sin embargo, es en la etapa de Educación Secundaria, la proporción se desequilibra de forma acusada, hasta el punto en donde solo un 20-30% de los diagnósticos se corresponden con el género femenino en la etapa de Educación Secundaria en su conjunto (García-Perales y Rocha, 2023).

En lo respectivo al origen socioeconómico, la evidencia científica reciente apunta que la infrarrepresentación femenina guarda una marcada asociación negativa con el nivel socioeconómico (Bolland et al., 2018). En los estratos menos favorecidos, la proporción de diagnósticos de ACI en Educación Secundaria se encuentra en torno al 70-80%, marcando una amplia brecha entre géneros. Estas diferencias sugieren que las desigualdades socioeconómicas afectan a la oportunidad de obtener un diagnóstico de ACI. En cambio, en los estratos socioeconómicos más altos, las diferencias se reducen de forma significativa, estableciéndose en torno al 60% de diagnósticos masculinos de ACI en Educación Secundaria en el ámbito internacional (Mueller y Winsor, 2018; Parekh et al., 2018). En la Educación Primaria, pese a que también se reflejan diferencias en la representación de la ACI por género ligadas al nivel socioeconómico, estas se encuentran menos marcadas, en un modo similar a como ocurre con las edades (Hodges et al., 2022).

1.3. PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA DE LAS DIFERENCIAS POR GÉNERO

La infrarrepresentación femenina en la ACI en el periodo infantojuvenil no representa un fenómeno estático. Por el contrario, esta es una realidad cuyas bases se transforman a lo largo del desarrollo psicoevolutivo, adoptando distintas formas (Ellis, 2021). Desde el comienzo de la educación obligatoria, esta infrarrepresentación se encuentra fundamentada en distintos procesos socioculturales, educativos y psicológicos (Richardson, 2022).

En los primeros años de la Educación Primaria, la infrarrepresentación femenina se articula sobre un vacío: no son vistas, y no son ni esperadas

ni nombradas. Esta fase de invisibilización se construye en torno a una visión masculinizada del talento (Van Tassel-Baska, 2018). Lo masculino es asociada a la ambición, al trabajo y al talento educativo. En cambio, lo femenino es asociado con el silencio, el conformismo y la sumisión. Adicionalmente, la etapa de Educación Primaria se manifiesta en una desconexión simbólica entre la inteligencia y lo femenino. La ausencia de representación del talento femenino refuerza esta exclusión. Así, la invisibilidad transita de ser una cuestión externa hacia una actitud interiorizada (Napp y Breda, 2022).

Esta barrera epistémica dificulta y oculta el reconocimiento del talento femenino desde los primeros años de vida, lo que deriva en que al inicio de la Educación primaria esta percepción se encuentra ya consolidada en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria (Bolland et al., 2018).

El comienzo de la adolescencia marca el inicio de cambios estructurales en los factores implicados en la infrarrepresentación femenina de la ACI, cuyo influjo se encuentra asociado con un aumento de la tasa de infrarrepresentación femenina (Ayoub et al., 2022; Parekh et al., 2018). La invisibilización explícita sustituye a la educación implícita. La adolescencia supone el periodo donde la influencia de los factores de comportamiento asociados al género se identifica. Se esperan que las mujeres no solo encajen, sino que se comporten bajo los estándares de docilidad, emocionalidad y socialización armónica. Incluso en aquellas adolescentes que han sido identificadas como estudiantes con ACI muchas renuncian de forma silenciosa a ocupar ese lugar, como resultado de una tensión entre su identidad personal e intelectual (Qian y Yavorsky, 2021).

De manera adicional, en esta etapa se produce un desplazamiento de la aspiración intelectual. La adolescencia representa un periodo de reorientación de intereses hacia disciplinas percibidas como más femeninas, lo que supone el transvase de talento femenino hacia ámbito que representan roles de cuidado como la educación o la sanidad (Jurado et al., 2024).

2. OBJETIVOS

La realización de este capítulo se encuentra guiada por dos objetivos principales:

- Conceptualizar la infrarrepresentación femenina en la ACI en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, atendiendo a los principales factores que dan forma a esta realidad.
- Estudiar el abordaje de la cuestión desde la realidad y posibilidades de las aulas. Para ello se proponen soluciones adaptadas a las características de los usuarios de todas las etapas de la Educación obligatoria.

3. METODOLOGÍA

Se establece como método para este capítulo de reflexión teórica una revisión de carácter no sistemático de la literatura reciente, elaborada desde una perspectiva exploratoria. Esta estrategia de análisis de la evidencia tiene por objeto identificar y sintetizar las evidencias de mayor peso en la literatura científica.

En el apartado de Introducción se han descrito las principales claves que dan forma a la representación de la infrarrepresentación femenina en la ACI. En adelante el capítulo gira sobre la identificación de soluciones para el tratamiento psicoeducativo de esta realidad, respondiendo con ello al segundo objetivo. El apartado de Resultados contiene los principales hallazgos relacionados con el abordaje de la infrarrepresentación femenina en la ACI en el periodo infantojuvenil.

Este proceso de búsqueda pone su enfoque de forma preferente sobre aquellas evidencias que han obtenidos mayor reconocimiento y citación, así como aquellos estudios que han sido publicados en revistas de alto impacto en los índices de *Web of Science* y *Scopus*. Asimismo, se favorece la recopilación de líneas de investigación emergentes, que debido a su recencia no se han podido aún asentar de forma consolidada. Esta combinación resulta adecuada para capturar los aspectos de mayor relevancia en el objeto de estudio analizado.

Al mismo tiempo, se consideran también trabajos emergentes y líneas de investigación recientes que, si bien aún se encuentran en fase de validación o consolidación empírica, ofrecen perspectivas novedosas que

enriquecen el debate académico. Esta combinación permite captar tanto los cuestiones de mayor relevancia.

Con relación a los criterios temporales en la búsqueda de evidencias, el análisis queda delimitado a los últimos diez años, con especial atención a los estudios publicados a partir del año 2020. Sin embargo, estos límites no resultan excluyentes con la inclusión de evidencias anteriores, siempre que estas mantengan un lugar destacado ya sea por su influencia en el desarrollo de la cuestión como en la recencia de sus hallazgos.

4. RESULTADOS

El apartado de Introducción evidencia de forma que la invisibilización del talento femenino es un hecho ampliamente constatado, siendo su arraigo una combinación de factores sociales, psicológicos y educativos desde edades tempranas (Napp y Breda, 2022). Esta situación afecta al reconocimiento objetivo del potencial intelectual de las niñas, lo que afecta en edades posteriores a su autoestima e implicación académica.

En este contexto, las aulas se consolidan como un escenario privilegiado para intervenir de forma directa y significativa sobre dicha realidad, posibilitando su transformación (Laine et al., 2019). Mas allá del marco político-institucional, es en la vida cotidiana de las aulas donde se construyen los estereotipos y expectativas que restringen la expresión del talento femenino (Freeman et al., 2016). Las oportunidades de transformación social que ofrecen las aulas las convierten en entornos adecuados para implementar acciones psicoeducativas, que permitan visibilizar y potenciar de forma eficaz el talento femenino en el ámbito escolar. Esta selección de propuestas se organiza en dos apartados específicos para cada una de las etapas que conforman la educación obligatoria en España: Primaria y Secundaria. Esta separación resulta necesaria en tanto que los pesos de los factores implicados reflejan variaciones sustanciales en cada etapa escolar.

A pesar de que los principales destinatarios de las actividades propuestas son las niñas, sus compañeros masculinos actúan como destinatarios indirectos. Esto resulta importante dado que deconstruir sus creencias

actúa como una barrera a la influencia que los estereotipos sexistas puedan representar sobre sus compañeras (Kerr y Huffman, 2018).

Lejos de constituir un ideario cerrado, esta combinación de medidas pretende actuar como una guía que pueda inspirar las bases para el diseño de intervenciones coherentes y contextualizadas.

Por último, resulta imprescindible en todas las etapas que el profesorado cuente con amplia formación en la promoción del talento femenino, puesto que los estereotipos y expectativas que reflejan los docentes ejercen una influencia determinante sobre la expresión del talento femenino (Saadu et al., 2024). Esta formación debe prestar especial atención a la desconfirmación de sesgos implícitos, la revisión de prácticas habituales y la promoción de experiencias psicoeducativas de corte inclusivo.

4.1. PROPUESTAS PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En la etapa de Educación Primaria, la construcción del autoconcepto resulta de especial relevancia a lo largo de los cursos, dada su influencia sobre la construcción de las expectativas académicas (Wirthwein et al., 2019). Es por ello, por lo que resulta fundamental ofrecer a las niñas referentes femeninos que hayan destacado por sus aportaciones intelectuales y creativas en diferentes aspectos profesionales. Sin embargo, el ámbito de las Ciencias resulta de especial relevancia, dada la agudeza de la infrarrepresentación femenina en este terreno (Ugulu, 2020). Las intervenciones derivadas de este principio deben llevarse a cabo mediante la incorporación de una amplia selección de recursos (relatos, biografías, exposiciones ...) que puedan sentar en las niñas la idea de que el talento femenino, pese a su ocultación, ha sido una constante a lo largo de la Historia de la Ciencia y de otras disciplinas (Dori et al., 2018).

Por otra parte, el lenguaje que se emplea en las aulas no es neutro, cada oración y cada expresión viene cargada de significado. La ausencia de lenguaje inclusivo es excluyente para las niñas. Este no debe verse reducido al género con el que se presentan los adjetivos y los adverbios. Es necesario cuestionar los estereotipos que asocian el talento a lo masculino en las expresiones lingüísticas (Kapanadze, 2019). La influencia de un lenguaje de inercia masculina es especialmente relevante en esta

etapa. Este aspecto viene dado por la importancia que representan las construcciones lingüísticas en el asentamiento de los pilares de las categorías sobre las que se asientan las creencias y opiniones a lo largo del desarrollo infantil y juvenil (Azzalini, 2024).

Adicionalmente, el diseño de actividades debe ser compatible con la promoción de la participación equitativa de las estudiantes en espacios y actividades que supongan un desafío intelectual. Para ello resulta especialmente adecuado el diseño de proyectos que incorporen diversas perspectivas del talento. Con ello se balancea la desproporcionada influencia que representan los aspectos lógico-matemáticos, cuya expresión incluso en la etapa de Educación Primaria, queda infrarrepresentada en el género femenino (Steeh et al., 2019). Esta perspectiva multidisciplinar se debe ver complementada con el desarrollo de las expresiones del talento tradicionalmente asociadas al género masculino en las niñas. Además de la revisión de los sesgos y creencias establecidos, la incorporación de formatos de actividades más abiertos, que permitan múltiples formas de expresión y participación, permite a las niñas romper con la amenaza del estereotipo (Balestra et al., 2023).

En cuanto al diagnóstico psicopedagógico resulta crucial conceder espacio a la identificación temprana de la ACI, dado que en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria el influjo de los sesgos resulta menos determinantes (Papadopoulos, 2021). De forma complementaria, apostar por evaluaciones multifactoriales, que incluyan una amplia variedad de constructos, y en distintos formatos, formatos puede favorecer la equidad del proceso (Hodges et al., 2018).

4.2. PROPUESTAS PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Con el comienzo de la adolescencia la infrarrepresentación de la ACI femenina ofrece cambios estructurales, debido al influjo que representa en esta etapa la represión de la expresión del talento (Gómez-Arízaga et al., 2020).

Por ello, la función tutorial va a adquirir en esta etapa un rol esencial en la promoción del talento femenino. Es recomendable construir un espacio seguro, que permita a las estudiantes expresar sus inquietudes,

planificar su futuro académico y contar con el acompañamiento emocional necesario para cristalizar su talento (Kronborg, 2021). Este aspecto requiere un abordaje multidisciplinar que involucre de forma activa a los diversos agentes educativos. Dentro de la escuela resulta necesaria la estrecha colaboración entre el docente que asuma funciones tutoriales y el equipo de orientación. Fuera de la escuela, es importante construir una comunicación fluida y dinámica con las familias (Eskicumali et al., 2020).

En esta etapa educativa resulta fundamental garantizar la equidad en el acceso a los programas específicos para la ACI, introduciendo criterios de acceso flexibles (Lesperance et al., 2022). La diferencia entre Educación Primaria y Secundaria se encuentra en que la supresión del talento supone mayores desafíos, que requieren un mayor grado de flexibilidad en su diseño mediante la incorporación de un mayor número de determinantes (Chen y Cheng, 2023).

Una perspectiva adicional por considerar en el diseño de los programas específicos para las estudiantes con ACI son los programas de mentoría, donde la cristalización del talento se encuentra guiada de la mano de personas expertas en el ámbito de interés del aprendiz (Ibáñez-García et al., 2020). Contar con la colaboración de mentoras para establecerse como referentes y guías en la construcción del talento ofrece resultados superiores a los mentores masculinos para las estudiantes con ACI, dada la identificación que encuentran las alumnas con sus mentoras (Yu y Jen, 2021).

Aunque la evaluación psicopedagógica continúa representando una elevada influencia, la consolidación de la represión del talento supone una severa amenaza a la fiabilidad de los procesos, incluso si estos son realizados desde una perspectiva de género (Hemdan-Mohamed et al., 2017).

El diseño curricular adquiere mayor importancia en esta etapa, dado que el aumento de su complejidad profundiza en las diferencias de género (Gindi et al., 2019). Para ello debe ser promovido de forma explícita la inclusión de actividades de pensamiento divergente, innovación y creatividad en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), donde la infrarrepresentación resulta más acusada (Reilly et al., 2022). Un aspecto relacionado es el currículo oculto, referido a la

diferencias en la asignación de roles entre géneros. De nuevo, las perspectiva de género en la construcción de los proyectos y actividades resulta fundamental. Esta perspectiva se debe traducir en la facilitación explícita de la asunción de roles de liderazgo se las estudiantes con ACI (Van Tassel-Baska, 2018).

5. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados ofrecidos en los diferentes apartados de este capítulo se confirma que la infrarrepresentación femenina en la ACI no refleja un hallazgo casual. Por el contrario, se trata de una realidad consolidada, que ha suscitado gran interés en la literatura científica. Los estudios han destacado que las posibles diferencias en el potencial intelectual no permiten explicar esta realidad de forma satisfactoria. En cambio, una combinación de varios factores psicológicos y educativos permiten explicar de forma satisfactoria la infrarrepresentación femenina en la ACI como una construcción social, cuya consolidación se consolida a lo largo del desarrollo (Napp y Breda, 2022).

El periodo infantil sienta las bases más esenciales de la problemática, en tanto que en esta etapa emergen los primeros atisbos relativos a las diferencias de género. El influjo de creencias sexistas se encuentra en el origen del desarrollo de las expectativas y sesgos a lo largo de los años (Papadopoulos, 2021). Sin embargo, la tasa de niños y niñas se encuentra más equilibrada que en etapas posteriores, pues la influencia de la edad -en conjunto con el nivel socioeconómico- no representan aún su máxima influencia (Wirthwein et al., 2019)

La adolescencia refleja una especial importancia en la consolidación de la infrarrepresentación femenina de la ACI, dado que las diferencias en la visibilidad del talento entre ambos géneros se amplían de forma significativa. Este cambio de tendencia viene dado por la combinación de la consolidación de las amenazas descritas en la niñez, junto con la emergencia de nuevas barreras que aparecen con la adolescencia. La presión social por adaptarse a las expectativas de género se intensifica, lo que causa que muchas adolescentes con ACI limiten su talento para encajar en los roles sociales y de género (Bian et al., 2018).

Si bien esta problemática ha sido ampliamente estudiada, las evidencias relativas a la capacidad transformativa de la escuela reflejan un elevado grado de dispersión. Establecer un espacio de reflexión sobre las posibilidades de intervención implementadas desde la escuela resulta esencial para establecer con realismo su potencial transformativo.

Las acciones concebidas se establecen como principios para intervenir sobre la visibilización del talento femenino desde lo cotidiano, desde la realidad y características propias del aula. No se pone el enfoque sobre la transformación de las bases políticas del sistema educativo y los pilares que lo sostienen, sino de conseguir cambios significativos a partir de pequeñas acciones elaboradas con precisión de forma continua y contextualizada. Los resultados de la visibilización del talento femenino no se limitan a una cuestión de justicia, también aportan un valor social agregado. La eficaz cristalización del talento redunda en productos de amplio valor, que pueden contribuir al avance científico, político y social, aportando con ello un valor agregado para el conjunto de la sociedad (Gómez-Arízaga et al., 2020).

El papel del profesorado se establece como un elemento clave para su transformación, estableciéndose como un factor mediador entre el potencial cognitivo y su reconocimiento, esto mediante la construcción de espacios seguros e inclusivos para la óptima expresión del talento femenino (Saadu et al., 2024). Para ello resulta necesario que estos cuenten con la formación suficiente para evitar la reproducción de estereotipos y creencias sexistas, así como una actitud flexible que permita escoger las opciones de intervención más eficaces (Dinçer, 2019), siempre de acuerdo con las características del contexto donde se debe desarrollar cada intervención.

El conjunto de propuestas consideradas refleja una compleja tensión entre la igualdad y la diferenciación, siendo necesario establecer en cada situación el término medio adecuado. Flexibilizar los criterios y características de los programas resulta necesario para asegurar la equidad en su accesibilidad para ambos géneros (Lesperance et al., 2022). Sin embargo, una flexibilización acrítica puede desdibujar la identidad del programa, así como la especificidad de sus destinatarios si no se establece un

control adecuado de sus características. Estas prescripciones resultan extensibles a los procedimientos de evaluación, donde la equidad y la inclusión no deben ser perdidas de vista (Milic y Simeunovic, 2024).

El tercer eje de intervención se encuentra en la intervención directa sobre las propias creencias limitantes a las que las estudiantes con ACI han de hacer frente a lo largo de su trayectoria académica. Estas intervenciones tienen un carácter multifactorial como forma de enfrentar a una realidad con múltiples aristas en cada periodo de desarrollo (Sastre-Riba, 2020). Sin embargo, todas ellas guardan en común en la necesidad de visibilizar la existencia del talento femenino. Con el objetivo último de que las estudiantes no hayan de ocultar y maquillar sus capacidades para encajar en los roles de género establecidos (Reilly et al., 2022). En este aspecto, la deconstrucción de los sesgos en el género masculino resulta una adición fundamental, dado que la influencia de los compañeros adquiere a lo largo de los cursos una influencia en continuo crecimiento (Balestra et al., 2023).

En lo relativo a las limitaciones de este trabajo cabe destacar su carácter exploratorio y no sistemático, lo que implica que las conclusiones establecidas deben entenderse como orientaciones prácticas. La segunda limitación se encuentra en la generalidad de las propuestas, que no se encuentran contextualizadas en un contexto determinado. No obstante, establecer recomendaciones desde un punto de vista general supone el primer paso en el abordaje del problema, pues todas las situaciones que dan forma a la infrarrepresentación femenina de la ACI comparten un cuerpo teórico-práctico común, pese a sus posibles características específicas.

Las principales perspectivas que se derivan de este estudio son la consolidación de los hallazgos encontrados a partir de trabajos que apuesten por un enfoque confirmativo, así como su personalización de acuerdo con las características reflejadas por diversos grupos dentro de la ACI femenina. De manera adicional, resulta adecuado aumentar el número de estudios empíricos de corte longitudinal, que permitan observar como se configuran las trayectorias del talento femenino, como punto de encuentro de los hallazgos encontrados en diversas etapas educativas.

6. CONCLUSIONES

A partir de lo establecido en este trabajo, se puede concluir que la principal labor de la escuela con respecto a la ACI femenina es facilitar de forma sostenida y decidida la transición de una cultura de la selección hacia una cultura del reconocimiento, capaz de dar respuesta y valorar las características propias en la expresión de la ACI en el género femenino, el cual tradicionalmente se ha encontrado excluido de los procesos de intervención psicoeducativa.

Este cambio en el enfoque exige una transformación de los valores y creencias que guían las prácticas escolares. Desde esta perspectiva, la intervención psicoeducativa en el abordaje de la ACI femenina debe crear las condiciones necesarias para que las características del talento femenino no se encuentren invisibilizadas puedan desarrollar y emerger plenamente.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

No se declaran agradecimiento ni ningún tipo de apoyo, que guarden relevancia para la realización de este capítulo. El autor declara de forma escrita la ausencia de cualquier conflicto de interés

8. REFERENCIAS

- Ayoub, A. E. A., Aljughaiman, A. M., Alabbasi, A. M. A., y Abo-Hamza, E. G. (2022). Do different types of intelligence and its implicit theories vary based on gender and grade level? *Frontiers in Psychology*, 12, 712330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712330>
- Azzalini, A. (2024). *Teaching Languages to Raise Talent. An Inclusive and Interdisciplinary Research on Verbal Giftedness in the Upper Secondary School* [Tesis Doctoral, Universidad de Padua]. Magazzini Digitali. <https://bit.ly/3HbMK9Y>
- Balestra, S., Sallin, A., y Wolter, S. C. (2023). High-Ability Influencers?: The Heterogeneous Effects of Gifted Classmates. *Journal of Human Resources*, 58(2), 633-665. <https://doi.org/10.3368/jhr.58.4.0920-11170R1>
- Bian, L., Leslie, S.J., y Cimpian, A. (2018). Evidence of bias against girls and women in contexts that emphasize intellectual ability. *American Psychologist*, 73(9), 1139-1153. <https://doi.org/10.1037/amp0000427>

- Bolland, A. C., Tomek, S. E., Besnoy, K. D., y Bolland, J. M. (2018). Gifted 'n the 'hood: Gender and giftedness as predictors of social risk among low-income students. *Exceptionality*, 26(3), 190–208.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1355801>
- Bolland, A. C., Besnoy, K. D., Tomek, S., y Bolland, J. M. (2019). The Effects of Academic Giftedness and Gender on Developmental Trajectories of Hopelessness Among Students Living in Economically Disadvantaged Neighborhoods. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 225–242.
<https://doi.org/10.1177/0016986219839205>
- Callahan, C. M., y Hébert, T. P. (2020). Gender issues. En J. A. Plucker y C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2ª ed., pp. 213–218). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003233961>
- Chen, X., y Cheng, L. (2023). Emotional intelligence and creative self-efficacy among gifted children: Mediating effect of self-esteem and moderating effect of gender. *Journal of Intelligence*, 11(1), 1–19.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11010017>
- Dinçer, S. (2019). Investigation of the Gifted Education Self-Efficacy of Teachers Work with Gifted Students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(3), 167–174. <https://bit.ly/43QjONo>
- Dori, Y. J., Zohar, A., Fischer-Shachor, D., Kohan-Mass, J., y Carmi, M. (2018). Gender-fair assessment of young gifted students' scientific thinking skills. *International Journal of Science Education*, 40(6), 595–620.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1431419>
- Ellis, K. (2021). An assessment of why UK creative departments lose talented women: The lost girls. *Advertising & Society Quarterly*, 22(1).
<https://doi.org/10.1353/asr.2021.0012>
- Eskicumali, A., Kara, N., Arslan, S., y Uzun, K. (2020). Investigation of Communication Skills of Gifted Students in Terms of Various Variables. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 7(1), 43–48.
<https://bit.ly/3Z8WBDt>
- Freeman, J., y Garces-Bacsal, R. M. (2016). Gender differences in gifted children. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, y T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2ª ed., pp. 17–28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238928>
- García-Perales, R., y Jiménez-Fernández, C. (2022). Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual: marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010-2019/2020. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(3), 111–126. <https://doi.org/10.6018/reifop.530331>

- García Perales, R., y Rocha, A. (2023). Prevalência de alta capacidade intelectual em centros educacionais espanhóis. *Perspectiva*, 41(3).
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e91680>
- Gindi, S., Kohan-Mass, J., y Pilpel, A. (2019). Gender differences in competition among gifted students: The role of single-sex versus co-ed classrooms. *Roeper Review*, 41(3), 199-211.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622163>
- Gómez-Arizaga, M. P., Navarro, M., Martin, A., Roa-Tampe, K., Conejeros-Solar, M. L., Kronborg, L., Valdivia-Lefort, M., Castillo-Hermosilla, H., Rivera-Lino, B. (2020). Socio-Emotional Dimensions in Gifted Chilean High School Students with Interests in STEM: Influence of Gender and University Enrichment Program Participation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(12).
<https://doi.org/10.29333/ejmste/9374>
- Hemdan-Mohamed, A. H., Mahdi-Kazem, A., Pfeiffer, S., Alzubaidi, A. Q., Abu-Elwan, R., Ambosaidi, A., Al-Washahi, M., y Al-Kharosi, T. (2017). Identification of Gifted Students in Oman: Gender and Grade Differences on the Gifted Rating Scales–School Form. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 289-301.
<https://doi.org/10.1177/0162353217718277>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., y Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174.
<https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Hodges, J., Mun, R., y Rinn, A. (2022). Disentangling Inequity in Gifted Education: The Need for Nuance in Racial/Ethnic Categories, Socioeconomic Status, and Geography. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 154-156. <https://doi.org/10.1177/00169862211040533>
- Ibáñez-García, A., Gallego-Álvarez, T., García-Román, M. D., Guillén-Martín, V. M., Tomé-Merchán, D., y Castro-Zamudio, S. (2020). University Mentoring Programmes for Gifted High School Students: Satisfaction of Workshops. *Sustainability*, 12(13), 5282.
<https://doi.org/10.3390/sul2135282>
- Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Ruiz, A. P., y Contreras-Jordán, O. R. (2022). Differences in self-concept between gifted and non-gifted students: A meta-analysis from 2005 to 2020. *Anales de Psicología*, 38(2), 278–294. <https://doi.org/10.6018/analesps.461971>
- Jurado, T., Tretiakov, A., y Bensemann, J. (2024). Symbolic power, discourse, and underrepresentation of women in IT. *Information Technology & People*, 37(5), 1897-1917. <https://doi.org/10.1108/ITP-01-2021-0060>
- Kamphaus, R. W., Winsor, A. P., Rowe, E. W., y Kim, S. (2018). A History of Intelligence test Interpretation. En D. W. Flanagan y E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests and Issues* (4ª ed, pp. 56-73). Guilford Press.

- Kapanadze, D. Ü. (2019). Analyzing Discourses of Gifted Students in Terms of Their Perspectives on Social Gender. *International Journal of Instruction*, 12(2), 539-558. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12234a>
- Kerr, B.A., y Huffman, J.M. (2018). Gender and Talent Development of Gifted Students. En S. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_8
- Kronborg, L. (2021). Eminent women were once gifted girls: How to transform gifted potential into eminent talents. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 215–233). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_13
- Laine, S., Hotulainen, R., y Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Lesperance, K., Hofer, S., Retelsdorf, J., y Holzberger, D. (2022). Reducing gender differences in student motivational-affective factors: A meta-analysis of school-based interventions. *The British journal of educational psychology*, 92(4), 1502–1536. <https://doi.org/10.1111/bjep.12512>
- Milic, S., y Simeunovic, V. (2024). Do gender stereotypes play a role in the process of identifying gifted students in Western Balkan countries?—Case study Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Education*, 59(2), e12594. <https://doi.org/10.1111/ejed.12594>
- Mueller, C.E., y Winsor, D.L. (2018). Depression, Suicide, and Giftedness: Disentangling Risk Factors, Protective Factors, and Implications for Optimal Growth. En S. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_15
- Napp, C., y Breda, T. (2022). The stereotype that girls lack talent: A worldwide investigation. *Science advances*, 8(10), eabm3689. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abm3689>
- Parekh, G., Brown, R. S., y Robson, K. (2018). The Social Construction of Giftedness: The Intersectional Relationship Between Whiteness, Economic Privilege, and the Identification of Gifted. *Canadian Journal of Disability Studies*, 7(2), 1–32. <https://doi.org/10.15353/cjds.v7i2.421>
- Papadopoulos D. (2021). Examining the Relationships among Cognitive Ability, Domain-Specific Self-Concept, and Behavioral Self-Esteem of Gifted Children Aged 5-6 Years: A Cross-Sectional Study. *Behavioral sciences*, 11(7), 93. <https://doi.org/10.3390/bs11070093>
- Qian, Y., y Yavorsky, J. E. (2021). The under-utilization of women's talent: academic achievement and future leadership positions. *Social Forces*, 100(2), 564-598. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa126>

- Reilly, D., Neumann, D. L., y Andrews, G. (2022). Gender differences in self-estimated intelligence: Exploring the male hubris, female humility problem. *Frontiers in Psychology*, 13, 812483. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.812483>
- Richardson, K. (2022). *Understanding intelligence*. Cambridge Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1017/9781108937757>
- Saadu, U. T., Obafemi, K. E., y Oluwakemi, A. C. (2024). Primary school teachers' competence level in the early identification of gifted children. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 4(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.17509/xxxx.xxi>
- Sastre-Riba, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *Medicina*, 80(2), 53-57. <https://bit.ly/4kbU2Jq>
- Steegeh, A. M., Höffler, T. N., Keller, M. M., y Parchmann, I. (2019). Gender differences in mathematics and science competitions: A systematic review. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(10), 1431–1460. <https://doi.org/10.1002/tea.21580>
- Sternberg, R. J. (2018). Theories of intelligence. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 145–161). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-010>
- Sternberg, R. J. (2022). The emperor has no clothes: The naked truth about the construct validity of traditional methods of gifted identification. *Roeper Review*, 44(4), 231-248. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2115179>
- Tourreix, E., Besançon, M., y Gonthier, C. (2023). Non-Cognitive Specificities of Intellectually Gifted Children and Adolescents: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11(7), 141. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070141>
- Ugulu, I. (2020). Gifted students' attitudes towards science. *International Journal of Educational Sciences*, 28(1-3), 7-14. <http://dx.doi.org/10.31901/24566322.2020/28.1-3.1088>
- Van Tassel-Baska, J. (2018). Considerations in curriculum for gifted students. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 349–369). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-023>
- Warne, R. T. (2019). An evaluation (and vindication?) of lewis terman: What the father of gifted education can teach the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0016986218799433>

- Wasserman, J. D. (2018). A history of intelligence assessment: The unfinished tapestry. En D. P. Flanagan y E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 3–55). The Guilford Press. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119547167.ch144>
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., y Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>
- Yu, H.P., y Jen, E. (2021). The gender role and career self-efficacy of gifted girls in STEM areas. *High Ability Studies*, 32(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1705767>

PEDAGOGÍA SISTÉMICA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO AICLE: LA INCLUSIÓN COMO PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO

ANTONIA NAVARRO TEJERO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional y en valores como la inclusión resulta esencial para favorecer una reflexión personal en el alumnado preadolescente frente a los retos propios de una etapa biológica y educativa en transformación, donde el cuidado del bienestar emocional se vuelve especialmente complejo. En este marco, el presente capítulo propone una serie de actividades didácticas basadas en recursos audiovisuales, como el cine y la música, desde la perspectiva de la pedagogía sistémica, y enmarcadas en un contexto AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Estas actividades se desarrollan en dos niveles complementarios: por un lado, una situación de aprendizaje dirigida al alumnado de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria dentro de la materia “Educación en Valores Cívicos y Éticos” en un centro bilingüe (inglés), centrada en *Encanto* (Byron Howard para Disney, 2021);⁴⁷ por otro, una propuesta formativa paralela de cinefórum destinada a las familias, en el marco de una Comunidad de Aprendizaje, basada en *El hijo* (Florian

⁴⁷ Las actividades pueden llevarse a cabo en otras materias (por ejemplo en la optativa “Atención Educativa,” que se ofrece durante los cuatro cursos de la ESO, o en la propia de inglés), o incluso en la hora destinada para tutoría grupal, pues en el BOE del 30 de marzo de 2022, la ley señala que la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad deberán trabajarse desde todas las materias de manera transversal.

Zeller, 2022). Esta última iniciativa se sitúa fuera del horario lectivo y forma parte de un enfoque comunitario que refuerza el vínculo entre escuela y familia, en consonancia con la normativa educativa vigente.

1.1. FUNDAMENTACIÓN

La prevención de conductas de riesgo, como pueden ser el suicidio en contextos educativos, exige un enfoque integral que combine la implicación activa de la comunidad escolar con la colaboración de las familias. En consonancia con los principios establecidos en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), el entorno educativo debe fomentar acciones orientadas a fortalecer la autoestima, capacitar para la vida, promover el desarrollo de la identidad, valorar la diversidad, facilitar la expresión emocional, prevenir situaciones de acoso y conductas de riesgo, y reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo. De acuerdo con la normativa vigente (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria), en términos generales, y de acuerdo con los objetivos educativos y el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, la formación en valores cívicos y éticos “implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, así como los valores que permiten al alumnado tomar conciencia de su identidad personal y cultural, afrontar cuestiones éticas fundamentales y adoptar una actitud consecuente con el carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación con el entorno” (p. 70).

Estos fundamentos se enmarcan en la premisa de que uno de los principales desafíos en la educación actual, especialmente tras la crisis de 2020, es la atención a la salud mental y emocional de la comunidad educativa. Diversas fuentes —el Ministerio de Salud,⁴⁸ la Organización Mundial de la Salud,⁴⁹ y las Naciones Unidas⁵⁰— coinciden en que el suicidio adolescente constituye una de las principales causas de

⁴⁸ <https://bit.ly/443z8Gu>

⁴⁹ Véanse los manuales de la *LIVE LIFE Initiative for Suicide Prevention* en <https://bit.ly/4dS4tPX>

⁵⁰ <https://bit.ly/4jzx10t>

mortalidad juvenil, siendo la tasa de mortalidad por suicidio un indicador del Objetivo 3 (garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.⁵¹ Esta realidad no puede ser ignorada en la docencia en Secundaria, etapa clave en la construcción de la identidad y la conciencia emocional.

1.2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

Nuestra propuesta presenta una intervención educativa basada en el cine como vehículo para el trabajo en valores, la alfabetización emocional y el aprendizaje lingüístico significativo, pues los materiales auténticos y culturalmente contextualizados incrementan la motivación del alumnado.⁵² Al enmarcarse en el enfoque AICLE, que permite integrar los contenidos curriculares con el aprendizaje de la lengua inglesa como herramienta vehicular en contextos bilingües o plurilingües, se fomenta un uso funcional del idioma, superando el aprendizaje memorístico y centrado en la gramática, pues la implicación afectiva refuerza la motivación intrínseca y mejora la retención del lenguaje y de los valores tratados. El enfoque de la pedagogía sistémica coincide con el espíritu de AICLE de ofrecer aprendizajes globales, conectados con realidades culturales distintas y desde un enfoque integrador. Asimismo, la integración de las artes plásticas y escénicas contribuyen de forma natural el desarrollo lingüístico en lengua inglesa de forma simultánea a la enseñanza de los contenidos propios de la materia “Educación en Valores Cívicos y Éticos.” La metodología empleada se fundamenta en el aprendizaje por descubrimiento, articulado a través de una serie de proyectos de carácter globalizador que promueven un enfoque competencial y holístico. Asimismo, las actividades propuestas promueven la implicación familiar, favoreciendo la comunicación y la integración de miembros excluidos del sistema, lo que permite la expresión auténtica.

⁵¹ Puede consultarse la tasa de mortalidad por suicidio en la página del Instituto Nacional de Estadística <https://bit.ly/4kYwnV>

⁵² Véase, por ejemplo, el artículo de Díaz-Herrero y Gértrudix

1.3. INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS

La educación del siglo XXI requiere adoptar un enfoque holístico que atienda no solo lo cognitivo, sino también lo emocional, social y psicológico, integrando a las familias como parte esencial del proceso educativo, pues sin ellas, como explica Traveset, no existiría el alumnado y sin éste, el profesorado. Rivas y Ugarte defienden la idea de que un ambiente participativo de las familias en los centros educativos es esencial para el buen desarrollo del aprendizaje, pues la colaboración mutua entre el profesorado y las familias inciden directamente en beneficio del estudiantado. En concreto, Calvo et al. señalan las Comunidades de Aprendizaje como una estrategia fundamental para incentivar la participación de las familias. En nuestra propuesta, este espacio pretende sensibilizar sobre la epidemia del suicidio juvenil y co-crear un espacio de reflexión colaborativa de inclusión, basado en el Programa de Prevención de la Conducta Suicida en Andalucía.⁵³ Así, esta doble estrategia busca establecer puentes entre el entorno escolar y familiar en la sensibilización frente al trauma transgeneracional y la exclusión, fomentando espacios de inclusión y comunicación para la comprensión mutua.

Las dos producciones cinematográficas de nuestra propuesta muestran las nuevas generaciones como portadoras del dolor transgeneracional y abordan el impacto del trauma familiar no resuelto desde perspectivas narrativas similares que permiten una aproximación pedagógica sobre valores, pues en ambas las exclusiones y la transmisión del sufrimiento ante un trauma no abordado tienen consecuencias terribles (con casos en ambas películas de enfermedades, presión familiar, incomunicación, suicidio, repetición de patrones tóxicos...). Nuestra propuesta se fundamenta en las premisas desarrolladas por varios autores de los llamados Estudios del Trauma, principalmente Atkinson, Hellinger y Maté, quienes coinciden en argumentar que el trauma genera mecanismos de defensa para la supervivencia, como la rigidez emocional, que pueden transmitirse generacionalmente y provocar sufrimiento en los descendientes. Por lo tanto, el trauma transgeneracional no resuelto puede implicar la herencia de patrones emocionales y conductuales que se

⁵³ <https://bit.ly/4mOLfhZ>

manifiesta en la escuela mediante dificultades de aprendizaje, conductas problemáticas, fobias o relaciones disfuncionales, como expresión de lealtades inconscientes. Desde la mirada de la pedagogía sistémica, podemos afirmar que el relato esperanzador que transmiten ambas películas sólo se puede integrar para su superación mediante la comprensión del trauma transgeneracional, el reconocimiento del dolor que ha provocado en el sistema y la aceptación sin juicios de la realidad tal como es en su totalidad.

2. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: *WE ALL LIVE-BELONG*

Proponemos un diseño de situación de aprendizaje (SA) basada en *Encanto* que contiene actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave. En ellas, incorporamos una serie de proyectos globalizadores interdisciplinarios, e incluimos varias actividades de expresión artística y escénica, escritura creativa, análisis sociocultural en forma de debates y dinámicas grupales. La metodología de aprendizaje por descubrimiento favorece un enfoque competencial y holístico del aprendizaje significativo, promoviendo la autonomía, el trabajo cooperativo y la reflexión metacognitiva.

2.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- Identificar, expresar y gestionar emociones (sentir) y distinguirlas de los pensamientos (pensar) y conductas (hacer), promoviendo el bienestar personal y social (ser).
- Desarrollar habilidades de comunicación, fomentando la inclusión, la empatía y la escucha activa, y fortaleciendo la autoestima y el respeto mutuo.
- Reflexionar sobre la identidad personal y la historia familiar, comprendiendo su influencia en el desarrollo (de la identidad) emocional y social, así como la transmisión transgeneracional del trauma.
- Aplicar estrategias para romper patrones perjudiciales, construyendo relaciones familiares, sociales y educativas más saludables.

2.2. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES

2.2.1. Competencias claves

- A (competencia en comunicación lingüística): CCL1.
- B (competencia plurilingüe): CP1, CP3.
- E (competencia personal, social y de aprender a aprender): CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3.
- F (competencia ciudadana): CC1, CC2, CC3, CC4.
- G (competencia emprendedora): CE2.
- H (competencia en conciencia y expresión culturales): CCEC1, CCEC3, CCEC4.

2.2.2. Competencias específicas, descriptores de perfil y criterios de evaluación

- VCE.1., conectada con los descriptores del perfil de salida CCL2, CPSAA1, CC1, CC2, CC3 y los criterios de evaluación 1.1., 1.2. y 1.3.
- VCE.2., conectada con los descriptores del perfil de salida CCL5, CD3, CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC1 y los criterios de evaluación 2.2. y 2.5.
- VCE.3 conectada con los descriptores del perfil de salida STEM5, CPSAA2, C1, CC2, CC3, CC4, CE1 y los criterios de evaluación 3.1
- VCE.4 conectada con los descriptores del perfil de salida CCL1, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC1, CC3, CCEC3 y los criterios de evaluación 4.1

2.2.3. Saberes básicos

- A. Autoconocimiento y autonomía moral: 2, 3, 5, 6.
- B. Sociedad, justicia y democracia: 1, 2, 8.
- C. Sostenibilidad y ética ambiental: 1, 3.

2.2.4. Contribución a la consecución de los objetivos al finalizar la etapa

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

2.3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Se utilizarán las pautas del Diseño Universal del Aprendizaje, haciendo accesible la película para los contextos de todo el estudiantado del aula. El aprendizaje por proyectos globalizador individual permite el propio

ritmo y respeto a los distintos estilos de aprendizaje. En el caso de alumnado con alto número de ausencias o que por situaciones personales de salud tienen las ausencias justificadas, es importante que las familias participen de la Comunidad de Aprendizaje y que vean juntos *Encanto* para que puedan hacer las actividades en casa y se sientan parte del grupo. En el caso de dinámicas grupales, en la medida de que le sea posible al alumnado, se hará uso de los recursos tecnológicos para que puedan seguir las actividades de manera sincrónica. Teniendo en cuenta los principios de educación común y de atención a la diversidad a los que se refiere la legislación educativa vigente, se hará la consulta al centro sobre las medidas establecidas para responder a las necesidades educativas concretas de su alumnado, teniendo en cuenta sus circunstancias y sus diferentes ritmos de aprendizaje, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales. El uso y evaluación del inglés se flexibilizará y se utilizarán alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que presenta dificultades en su comprensión y expresión y en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

2.4. PROCESO DE EVALUACIÓN

Será continua, formativa, dinámica e integradora, teniendo como guía las bases de la pedagogía sistémica. Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados que permitan la valoración respetuosa con los procesos individuales y contextualizados de todo el alumnado. También se garantizará que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado, brindándole los apoyos que cada uno precise. La evaluación se enfoca en la comprensión integral, que mide el aprendizaje individual en relación con el proceso de reflexión en el contexto más amplio, considerando los puntos de partida y avances de cada estudiante en el sistema del aula, la comunidad educativa y la familia. Entre los instrumentos a utilizar se encuentran: Rúbricas (individuales y grupales), cuadernos de reflexión o diarios de aprendizaje, *check-lists* (para gramática, roles, materiales), trabajos escritos

(genogramas, cartas), observación directa estructurada (docente), auto-evaluaciones emocionales (semáforo, círculo, cuestionarios).

2.5. PRODUCTO FINAL

Se proponen tres proyectos globalizadores para desarrollar en el hogar a lo largo de la SA, uno por cada principio de los principios básicos de la vida, establecidos por la creadora de la pedagogía sistémica Angélica Olvera, y basados en las órdenes del amor formuladas por Bert Hellinger. Se trata de que a partir de la reflexión individual, el diálogo y el trabajo cooperativo grupal (con las familias y en el aula), el estudiantado elabore tres productos finales: dos individuales para ser compartidos en el aula, y uno grupal para ser compartido con el resto de la comunidad educativa. Para ello, se solicita la colaboración de las familias, integrándolas en los contenidos trabajados en la materia. Esta metodología favorece la conexión entre saberes y experiencias, promoviendo un aprendizaje contextualizado, significativo e inclusivo. Los proyectos integran otras áreas, ya que la SA puede ser vinculable con Lengua Extranjera (Inglés), Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y Música con valores éticos propios de la materia, permitiendo al estudiantado reflexionar sobre sus entornos familiares, lo cual incrementa su implicación y participación. De este modo, se fortalecen los vínculos entre teoría y práctica, facilitando la aplicación de los conocimientos en contextos reales. Además, se potencia la autonomía del estudiantado, que debe planificar y ejecutar los proyectos, adaptándose a sus propios ritmos y estilos de aprendizaje.

2.6. DESCRIPCIÓN, SECUENCIACIÓN Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES

La situación de aprendizaje consta de actividades distribuidas en 7 sesiones.

Sesiones 1-2. Visualización de *Encanto* en su versión original con subtítulos también en inglés para favorecer una mayor accesibilidad. Se informa en clase que se ha incorporado a *classroom* una lección gramatical a modo de clase invertida para que puedan repasar vocabulario de la familia en inglés, y gramática del verbo *to be*, genitivo sajón y pronombres posesivos. 2 horas. Criterios vinculados: 1.1, 1.2, 4.1. Herramienta:

lista de cotejo y cuaderno de reflexión (entrada libre escrita o dibujo) sobre las emociones que les provoca la película y personajes.

Sesión 3.

Actividad 1. Revisión del árbol genealógico de la familia Madrigal. La identificación con los personajes y sus conflictos internos favorece procesos de reflexión personal que pueden ser guiados desde dinámicas pedagógicas centradas en la expresión emocional y la conciencia de sí misma. Se les entrega una ficha con el árbol de la familia en blanco, en la que tienen que colocar los nombres de todos los miembros y se establecen diálogos en pareja aplicando la gramática vista en casa. 15' Criterios 1.1, 1.2, 4.1. Herramienta: Rúbrica sencilla (observación directa del diálogo) y lista de cotejo del árbol genealógico.

Actividad 2. Repaso de los dones de cada miembro de la familia Madrigal mediante la canción *The Family Madrigal*. Cualquier actividad de listening (por ejemplo, *fill in the gap* con vocabulario de adjetivos y verbos relacionados con los dones) para entender la letra de la canción es adecuada aquí. 20' Criterios: 1.2 y 4.1. Herramienta: autocorrección en grupo de la hoja de trabajo tipo *fill in the gaps* y *check-list* del vocabulario.

Actividad 3. La clase se divide en grupos pequeños, y a cada grupo se le asigna un personaje sobre el cual trabajar. El objetivo es que cada grupo elabore dos listas: en una, se enumeran los dones del personaje y, en la otra, se analizan las presiones que enfrenta para cumplir con los roles predestinados, los cuales limitan la posibilidad de autenticidad individual. 15' Criterios: 1.1, 1.2, 4.1. Herramienta: Rúbrica de trabajo grupal (roles, participación, profundidad del análisis) y ficha de tabla comparativa dones/presiones.

Actividad de cierre. Se propone una actividad destinada a cerrar las sesiones de clase, que ofrece una oportunidad idónea para trabajar la integración, la convivencia y el desarrollo personal. Mediante una educación socioafectiva que favorece la inclusión y el sentido de pertenencia dentro del grupo-clase, se promueve la participación activa, el conocimiento mutuo y la integración del conjunto del alumnado, lo cual contribuye a la prevención de conductas de riesgo, como las adicciones, autolesiones y el comportamiento suicida. En esta línea, resulta

especialmente eficaz la implementación de la dinámica *Circle of Gratitude and Respect*, cuyo propósito es fortalecer los vínculos emocionales y la cohesión del grupo. Esta actividad consiste en formar un círculo en el que, semanalmente, cada miembro —incluyendo al profesorado— expresa un reconocimiento positivo hacia la persona situada a su lado, mientras se pasa una pequeña bola de hielo que contiene en su interior una figura simbólica. A modo de ejemplo, pueden compartirse mensajes como: “Me gusta cuando te ríes en clase ante determinadas situaciones,” “Gracias por escribirme cuando faltó,” “Admiro tu capacidad para entablar amistades con facilidad,” “Me encanta tu cabello,” o “Respeto tu decisión de no jugar al fútbol durante el recreo” etc. Esta práctica tiene como objetivo visibilizar (conforme el hielo se va derritiendo) cómo los gestos afectuosos pueden generar un clima cálido que traspase incluso las barreras emocionales más rígidas. La última persona en recibir la bola conserva el muñeco como símbolo del cierre del círculo, asegurando que cada semana el orden se altere para garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de sentirse reconocidas y valoradas por el grupo. También se rota semanalmente la pareja que se encargará de la limpieza del aula en el caso de que se haya derramado agua al suelo. 10’ Criterios: 1.2 y 4.1. Herramienta: Observación anecdótica del docente estructurada en diario reflexivo con rúbrica actitudinal.

Sesión 4.

Actividad 1. *I see you in me*. Cada estudiante tiene la oportunidad de expresar si se siente identificado/a con algún personaje de la película de los trabajados en la sesión anterior, siguiendo el patrón “*I can see (Anabella....) in me because I*” 10’ Criterios: 1.1, 1.2 y 4.1. Herramienta: Lista de cotejo (estructura gramatical y significado).

Actividad 2. Análisis del origen traumático de los poderes mágicos de la familia Madrigal, a partir de la canción “Dos oruguitas”, compuesta originalmente en español para honrar la lengua materna y la herencia cultural colombiana. A través del canto en karaoke bilingüe, se reflexiona sobre cómo Mirabel (de ojos y gafas grandes) puede ver y comprender el trauma de su abuela, lo que le permite interpretar su exigencia y reconocer el peso que sienten sus descendientes. 15’ Criterios: 1.1,

1.2, 3.1. y 4.1. Herramienta: Diario reflexivo (entrada escrita breve) y discusión guiada.

Actividad 3. Mediante una visualización guiada, el grupo imagina una mudanza forzada, tras lo que le dice al estudiante que tiene al lado “*You Are One of Us*” en la lengua materna de cada uno, además del inglés. Esta práctica de *mindfulness* está orientada al desarrollo de la empatía hacia personas desplazadas —ya sean inmigrantes, refugiadas o estudiantes que han cambiado de ciudad o escuela— y trasladarles un mensaje de inclusión para la integración en el grupo clase y de aceptación mutua. 10’ Criterios: 1.2, 2.5 y 4.1. Herramienta: Observación cualitativa del docente.

Actividad 4. Explicación del primer proyecto globalizador, enfocado en el primer principio básico de la vida: el orden. Cada estudiante deberá elaborar un genograma, preferiblemente utilizando fotografías físicas de manera creativa sobre una cartulina, bajo el título “*This is My Family*”. Este genograma debe abarcar al menos cuatro generaciones, incluyendo al estudiante, y presentar a todos los miembros de la familia en orden cronológico, según su llegada a la vida, reconociendo el lugar que ocupa cada integrante. Se empieza el proyecto en el aula, elaborando un borrador, con el fin de que el profesorado pueda guiar de manera individual a cada estudiante. 15’ Criterios: 1.1 y 4.1. Herramienta: Corrección individual del borrador (lista de cotejo).

Actividad de cierre 10’

Sesión 5.

Actividad 1. Entrega del primero proyecto globalizador individual. Cada estudiante presenta su genograma en clase y seguidamente lo exhibe en las paredes del aula (con el consentimiento de las familias). Esta actividad plástica conecta con la fortaleza del sistema familiar y tiene un efecto pacificador que brinda acogida y arraigo a cada estudiante. 30’ Criterios: 1.1 y 4.1. Herramienta: Rúbrica de presentación oral y visual.

Actividad 2. Escucha y comprensión de la canción “*We Don’t Talk About Bruno*”, que sirve como recurso didáctico central para introducir el tema de la exclusión. Se escucha y se canta una vez y se pone en

común la razón por la que Bruno está excluido de la familia y las consecuencias en la casa y el poblado. 10' Criterios: 1.2, 2.5 y 4.1. Herramienta: Mapa conceptual colaborativo y rúbrica de discusión grupal.

Actividad 3. Explicación del segundo proyecto globalizador individual, en el que se aborda el segundo principio básico de la vida: la pertenencia, entendida como el derecho fundamental de toda persona a formar parte de su sistema familiar y social. Se propone la actividad de detectives denominada "*Find the Excluded Member of Your Family System*", en la cual el estudiantado debe preparar una serie de preguntas dirigidas a sus familiares con el objetivo de identificar a algún integrante que haya sido excluido del sistema familiar. Se inicia en el aula con el fin de preparar el listado de preguntas. Esta actividad se desarrolla con el apoyo de las familias, ofreciendo una valiosa oportunidad para fortalecer los vínculos familiares y promover conversaciones significativas sobre la inclusión. 20' Criterios: 1.1, 2.2: y 2.5. Herramienta: Listado de preguntas entregada al docente y entrega resultados de la investigación.

Actividad de cierre 10'

Sesión 6.

Actividad 1. Entrega del segundo proyecto globalizador. Los hallazgos de esta experiencia se incluyen en los genogramas que están expuestos dentro del aula, por lo que se reestructuran presentando cada estudiante a su familiar excluido anteriormente. 10' Criterios: 1.1, 2.5 y 4.1. Herramienta: Lista de cotejo de revisión comparativa del primer y segundo genograma.

Actividad 2. Una vez identificado el o la integrante excluida/o, el estudiantado redacta una carta dirigida a esta persona, titulada "*You Also Belong*", en la que expresa, desde una mirada libre de juicio, el valor de su historia y su lugar en la familia. Se invita así a reconocer a las personas miembros que han sido excluidas, integrándolas y otorgándoles un espacio legítimo en la memoria y el corazón familiares. 20' Criterios: 1.2, 1.3 y 4.1. Herramienta: Rúbrica de texto escrito reflexivo.

Actividad 3. Respecto al tercer principio básico de la vida, proponemos dos actividades que abordan el equilibrio entre el dar y el recibir. Si bien este principio no se cumple plenamente en el ámbito educativo —

donde el profesorado suele dar y el estudiantado recibir—, se plantea una forma simbólica de "devolución": ofrecer lo aprendido a la vida. La primera actividad consiste en un proyecto globalizador grupal en coordinación con la materia de Música. El estudiantado reescribe en parejas la canción *We don't Talk about Bruno* en español e inglés, proponiendo nuevas versiones, bajo el título de "*We Do Talk About Bruno, Yes, Yes, Yes!*," que reflejan temas como la alegría por vivir, la superación de desafíos y la inclusión de todas las personas de cada sistema. 30' Criterios: 1.3, 2.2 y 4.1. Herramienta: Rúbrica de proyecto grupal y coevaluación, valorando la creatividad, inclusión, trabajo en equipo.

Actividad de cierre 10'

Sesión 7.

Actividad 1. Se leen todas las propuestas de nueva versión de la canción y tras una defensa por parte de cada grupo, se procede al debate para llegar a un consenso. El proyecto globalizador grupal culmina con una presentación abierta durante la fiesta de fin de curso, que incluye una coreografía, a la comunidad educativa, como forma de retribución simbólica por todo lo aprendido en la materia. 15' Criterios: 1.3, 2.2 y 4.1. Herramienta: Observación, evaluación cualitativa con rúbrica de debate, valorando la deliberación y argumentación para la toma de decisiones.

Actividad 2. La clase se divide en dos y se preparan los roles para la escenificación de la canción en cada idioma. Se tiene en cuenta los estilos de aprendizaje de Gardner de cada uno y sus propios intereses y se discute el material que necesitarán, acordando horarios para realizar esta tarea grupal fuera del horario de clase. 15' Criterios: 2.2 y 4.1. Herramienta: Lista de cotejo adaptada a estilos de aprendizaje, diario de grupo, *check-list* de roles y materiales necesarios y observación docente.

Actividad 3. El profesorado debe promover el equilibrio entre el dar y el recibir entre iguales, por lo que proponemos la actividad "*Our Gratitude Tree*" como cierre de la SA. En ella, se anima a expresar agradecimientos hacia compañeros y compañeras, resaltando cualidades personales. Se divide la clase en tres grupos y a cada grupo se le asignan diez estudiantes (o el reparto equivalente según el tamaño del grupo). Los mensajes, escritos en *post-its*, se colocan en la rama del árbol

asignada para cada estudiante, a modo de hojas. Cada estudiante se lleva a casa los mensajes recibidos a final de curso. Esta práctica visibiliza fortalezas individuales y refuerza la validación de cada persona sin imponer la homogeneidad. Criterios: 1.2 y 4.1. Herramienta: Observación cualitativa y autoevaluación emocional.

3. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Se les envía a las familias un comunicado sobre la existencia de una Comunidad de Aprendizaje donde abordaremos la misma temática que se está abordando en clase. Se les invita al visionado de la película *El hijo*, basada en la obra teatral homónima de Florian Zeller, y se establece un debate tipo cinefórum. En un segundo encuentro, realizamos una serie de actividades. En la primera, se entrega a cada familiar una hoja en blanco, que se les invita a dividir en dos: una sección dedicada a la figura materna y otra a la figura paterna. En cada apartado se completa la frase: “Yo soy leal a mi madre/padre cuando...” (por ejemplo: “...no me permito disfrutar”, “...me enfado cuando las cosas no salen como deseo”, “...reprendo a mi hijo cuando obtiene malas calificaciones”). Esta dinámica tiene como objetivo visibilizar los vínculos de lealtad invisibles que muchas veces condicionan comportamientos y actitudes. Adicionalmente, se propone una segunda actividad orientada a diferenciar entre obligación y responsabilidad, así como a fomentar la validación de cada persona tal como es. En esta dinámica, cada integrante de la familia se posiciona de pie sobre tres cartulinas distintas, que representan etapas de reflexión. En la primera, escribe y lee una afirmación que expresa una herencia emocional familiar, por ejemplo: “Me cuesta adaptarme a la incertidumbre, como a mi abuelo, quien se quitó la vida tras haber sido apresado durante la guerra civil.” En la segunda cartulina, se invita a reconocer y honrar ese pasado: “Reconozco su dolor, lo incluyo en mi corazón y le agradezco que haya sido el padre de mi propio padre, pues gracias a ello yo nací.” Finalmente, en la tercera cartulina, se formula una afirmación de autonomía: “Libero la necesidad (la obligación inconsciente dentro del sistema familiar) de vivir con tristeza, ya que mi realidad es distinta. Soy

responsable de mi vida y elijo vivirla con alegría.” Como cierre del encuentro, se propone a las familias una visualización en la que se les invita a asentir y agradecer a sus ancestros la vida recibida. Para profundizar esta experiencia, se sugiere que en sus hogares realicen la lectura del Discurso de Aceptación del Premio Nobel de Literatura de José Saramago y escriban dos cartas inspiradas en él: una dirigida a sus madres y padres, y otra a alguna persona de la familia que haya sido excluida del sistema familiar.

4. CONCLUSIONES

Esta innovadora estrategia pedagógica contribuye al desarrollo de una educación en valores inclusiva e integral, de carácter holístico, orientada a responder a los desafíos sociales y emocionales que enfrenta el estudiantado en el siglo XXI, pues fomenta la autonomía del alumnado, el trabajo cooperativo y la reflexión metacognitiva. Se trata de una repuesta educativa que, desde una perspectiva preventiva y formativa, busca fortalecer los vínculos personales y comunitarios hacia la inclusión, factor protector frente a conductas de riesgo. En conclusión, es posible subrayar la relevancia de una colaboración activa y sostenida entre los centros educativos y las familias para favorecer una formación integral del estudiantado. Esta cooperación no solo promueve el disfrute de la vida, sino que también resulta clave para sensibilizar a las familias sobre la problemática del suicidio juvenil. La integración de narrativas cinematográficas con enfoque AICLE en contextos educativos, desde una perspectiva sistémica, permite abordar de manera transversal aspectos fundamentales como la salud emocional, la construcción de la identidad y las dinámicas familiares. A través del análisis cinematográfico desde las premisas de la pedagogía sistémica, se pretende generar mayor conciencia sobre la transmisión intergeneracional del trauma y la necesidad de fortalecer los lazos afectivos que sustentan los vínculos relacionales, con el fin de contribuir al bienestar emocional de las y los adolescentes y a la creación de espacios educativos más inclusivos.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha nutrido de años de formación en pedagogía sistémica de la mano de grandes maestras y maestros, en forma de talleres, congresos y jornadas, a quienes le agradezco este descubrimiento de mirada innovadora hacia nuestro estudiantado. Las innumerables discusiones y dinámicas vivenciadas con Jordi Amenós Álamo, Tiiu Bolzman, Peter Bourquin, Mabel Cuevas Gómez, Ángel de Lope Alemán, Antonia del Castillo Caracuel, Lourdes García Cebrián, Joan Garriga Bacardi, Danielo Genoud Ramos, Sandra Gordillo García, Francisco Herrera Garrido, Sylvia Kabelka, Angélica Olvera García, Inmaculada Palencia Cerezo, Luhé Palma Charraza, Sami Storch, María Teresa Varón García, Víctor Vela Melo, entre otros, me han servido para crecer como persona y como docente. Sin la unión de mi padre Andrés Navarro Pérez con mi madre Antonia Tejero Gutiérrez yo no estaría aquí. Les honro y agradezco todas las enseñanzas recibidas, que pongo al servicio de la sociedad en la que me ha tocado vivir.

6. REFERENCIAS

- Atkinson, J. (2003). *Trauma Trails, Recreating Song Lines: The Transgenerational Effects of Trauma*. Spinifex Press.
- Bandara, P. (2023, 9 septiembre). *Creando Esperanza Mediante La Acción: La Prevención del Suicidio tras la pandemia*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/4jzx10t>
- Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). *La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://bit.ly/4jBtYGo>
- Council of Europe. (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union. <https://bit.ly/3Hq7XNz>
- Díaz-Herrero, S. y Gértrudix, M. (2025). *El aprendizaje basado en el cine (ABC) como metodología capaz de vehicular el aprendizaje en la enseñanza de la Sociología*. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 18(1), 222-233. <https://doi.org/10.7203/RASE.18.1.29755>
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Trad. M^a Teresa Melero Nogués). Planeta.

- Grupo de trabajo prevención suicidio Andalucía. (2023). Programa de prevención de la conducta suicida en Andalucía 2023-2026. Consejería de Salud y Consumo de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/4mOLfhZ>
- Hellinger, B. (2011). *Órdenes del amor: cursos seleccionados de Bert Hellinger*. Herder editorial.
- Howard, B. (director). 2021. *Encanto* [película]. Disney.
- Lehrner, A. y Yehuda, R. (2018). Cultural trauma and epigenetic inheritance. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1763-1777. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001153>
- Ley orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, de Educación [Boletín Oficial del Estado]. <https://bit.ly/4jDXwD8> [último acceso 05/06/2025]
- Maté, G. (2020). *Cuando el cuerpo dice no*. Gaia ediciones.
- Olvera García, A. (2010). *Inteligencia transgeneracional: sanando las heridas del pasado*. CUDEC.
- Real Decreto 217/2022, del 30 de marzo [Boletín Oficial del Estado]. <https://bit.ly/4kveFQN> [último acceso 06/05/2025]
- Rivas Borrell, S., y Ugarte Artal, C. (2014). Teacher Training and a Participative Culture in Schools: Keys for Encouraging Family-School Partnership. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153–168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Traveset- Vilagínés. M. (2007). *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Grao.
- Yepes Crespillo, I., Sanz Casado, S., Pérez Arango, N., de Rezende Borges, L., Mon Trotti, V., Berasaluce Heras, M. (2025). Plan de acción para la prevención del suicidio 2025-2027. Comisionado de Salud Mental, Ministerio de Sanidad, Gobierno de España. <https://bit.ly/443z8Gu>
- Zeller, F. (director). 2022. *El hijo* [película]. STXfilms.

EL AULA COMO SISTEMA VIVO A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN SOCIAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

RAISA RAFAELA SERRANO MUÑOZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, vivimos en una sociedad interconectada en la cual los procesos enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (L2) requieren perspectivas innovadoras que enriquezcan tanto la adquisición de las habilidades lingüísticas tradicionales (*speaking, listening, reading y writing*) como el desarrollo de competencias globales que se manifiestan más allá del contexto académico y abarcan el contexto social del alumnado. Así lo recoge la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la cual concreta que el sistema educativo español estará encargado de promover:

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (Ley 3, 2020, pág 46)

Por otro lado, se define como la adquisición de las habilidades lingüísticas principales; hablar, escuchar, leer y escribir (Cajamarca et al., 2022), el proceso de obtención y desarrollo de las mismas en el ámbito académico y social. En esta línea, de acuerdo con Acosta (2020):

Los docentes de inglés usualmente hablan acerca de la forma como se usa el lenguaje en términos de cuatro habilidades: escucha (o comprensión auditiva), conversación (o expresión oral), lectura (o comprensión escrita) y escritura (o expresión escrita); también tienden a utilizar la equivalencia de los términos en inglés para referirse a las cuatro habilidades lingüísticas: *listening*, *speaking*, *reading* y *writing*, respectivamente. (pág. 7)

Estas habilidades lingüísticas se obtienen gracias al desarrollo de las competencias clave (CC) vinculadas a cada etapa educativa y su concreción en las competencias específicas (CE) vinculadas al área de Lengua Extranjera (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], s.f.). Teniendo en cuenta las interconexiones que demandan las CC y la CE, la competencia global en el área de inglés (L2) podría definirse como la capacidad del alumnado para comunicarse de manera eficaz, adecuada, crítica y creativa en contextos diversos y multiculturales empleando la lengua extranjera inglés para la comprensión y producción de textos orales y escritos (CE1, CE2), la interacción e inclusión en conversaciones (CE3), la mediación entre interlocutores (CE4), la consciencia plurilingüe (CE5) y la valoración de la diversidad cultural (CE6).

El desarrollo de las competencias específicas permite al alumnado, por tanto, utilizar la lengua inglesa de forma global como herramienta y medio para desenvolverse en situaciones reales, resolución de conflictos y reflexionar desde una perspectiva crítica.

Sin embargo, en la práctica el desarrollo de la competencia global en L2 supone un desafío para el alumnado y el docente ya que en España las tasas de fracaso y abandono escolar han sufrido un incremento considerable dada la falta de motivación e interés por parte del alumnado en las actividades propuestas en las distintas materias (Inglés et al., 2010). Es por ello que emergen de forma natural diferentes estrategias para mejorar el aprendizaje del alumnado dentro del entorno académico (Covington, 2000; Inglés et al., 2010), que se materializan en nuevas ideas y que, según Tena et al., (2021) se pueden compaginar con la enseñanza tradicional, enriqueciendo la transmisión del conocimiento y resignificando el aprendizaje. De acuerdo con Olmedo et al., (2014), la implementación de estrategias innovadoras es clave para la mejora de la demanda formativa actual y cada vez son más las herramientas y recursos disponibles para impulsar el proceso educativo. No obstante,

para abordar las estrategias más idóneas para estimular la progresión en el dominio competencial antes se debe analizar la fundamentación teórica, así como reflexionar sobre el papel del docente en el aula.

2. OBJETIVOS

Este artículo pretende alcanzar cuatro objetivos principalmente. El primer objetivo del estudio consiste en la deconstrucción del sistema de enseñanza que versa sobre la lengua inglesa, más allá de la adquisición de las habilidades lingüísticas tradicionales, a través de un análisis del marco teórico sobre los distintos enfoques que se han implementado hasta el momento con respecto al papel del docente, la enseñanza de una segunda lengua y el alumnado.

El segundo objetivo propone la reflexión sobre la figura del docente vigente, que se pretende proponer como guía y moderador de un sistema de enseñanza dinámico y actualizado que promueve la autonomía del alumnado, convirtiéndose los estudiantes no solo en agentes pasivos que reciben información, sino en agentes activos que la procesan y son capaces de distinguir críticamente problemas y soluciones dentro de un contexto.

El tercer objetivo mayormente pretende plantear estrategias pedagógicas innovadoras que posibiliten la integración y resolución de conflictos reales y situaciones de aprendizaje en el aula, impulsando la conexión entre el entorno personal del alumnado y su experiencia formativa.

Por último, el objetivo final de este artículo es proponer la concepción de proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema de “aula viva”, que sea único para cada grupo de estudiantes, en el cual se aborde el desarrollo de las competencias globales en la segunda lengua desde una perspectiva integral e inclusiva.

3. METODOLOGÍA

Se aplica una metodología cualitativa que pretende generar una comprensión contextualizada sobre diversas estrategias para la enseñanza significativa del inglés (L2).

Primeramente, se lleva a cabo una evaluación reflexiva de los métodos pedagógicos convencionales mediante el análisis de información obtenida

las múltiples publicaciones escritas y digitales. El método de investigación se basa en una revisión bibliográfica que explora publicaciones académicas, además de obras especializadas, que ponen su foco en el desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés como segunda lengua.

En segundo lugar, se cuestiona y se replantea una el papel del profesorado, entendiéndolo no como un mero transmisor de información, sino como un acompañante activo en el proceso formativo. A través de esta redefinición cabe la implementación de una postura pedagógica que favorezca el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la puesta en práctica del conocimiento de forma colaborativa. Desde esta perspectiva, el profesorado actúa como mediador en un entorno de aprendizaje dinámico, capaz de responder a las necesidades individuales y grupales, promoviendo interacciones significativas que trascienden la enseñanza tradicional, fomentado el aprendizaje significativo e integral.

Posteriormente, se aborda la evaluación de estrategias innovadoras diseñadas para orientadas la favorecimiento y apoyo de la conciencia crítica del alumnado. Esta perspectiva metodológica pretende identificar la necesidad de incorporar prácticas educativas que no solo promuevan el dominio lingüístico, sino que también fomenten la capacidad crítica de los estudiantes para interpretar, cuestionar y transformar su realidad social. Es por tanto que consideraremos de vital importancia aquellas estrategias que incorporen contenido relevante y conflictos reales para poder trabajar con ellos de forma dinámica y participativa.

Finalmente, se propone un modelo de “aula viva” que trascienda la estructura tradicional del espacio educativo y que convierta el entorno educativo en un lugar flexible, dinámico y emocionalmente significativo. Este planteamiento pretende enfatizar la reflexión como principio fundamental en el proceso de aprendizaje, permitiendo los estudiantes establecer vínculos entre el conocimiento académico y sus experiencias vitales.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. MÁS ALLÁ DEL ENFOQUE TRADICIONAL

La enseñanza del inglés como segunda lengua ha sido una materia que ha atravesado una transformación a lo largo del tiempo. Sus orígenes se

sitúan en el siglo XIX, emergiendo de unas “tendencias centradas en la uniformidad metodológica [heredadas] de las aspiraciones universalistas del pensamiento científico” (Arán et al., 2021, pág. 3). No es hasta el siglo XX, con “varios periodos dominados por el enfoque estructuralista” (Arán et al., 2021, pág. 3) el aprendizaje de la L2 se centra principalmente en la gramática de la lengua y en la traducción de textos de L1 (lengua materna) a L2 (Haro y Yépez, 2023). No obstante, tal y como sostiene Caraballo (2023), en la actualidad, los procesos de globalización, junto con los avances en los ámbitos científico, económico, tecnológico, social, cultural y educativo, han consolidado el dominio de una lengua extranjera como una competencia clave para la comunicación internacional y el acceso a oportunidades laborales, académicas y de desarrollo personal en un contexto cada vez más interconectado. La capacidad de resolución de conflictos en el aula y la identificación de barreras culturales se vuelve por tanto un tema central dentro del aula, competencias que necesitan la implementación estrategias innovadoras efectivas. De acuerdo con Caraballo (2023), algunas de estas estrategias incluirían la mejora de la calidad docente, la provisión de recursos adecuados y fomento de la práctica oral y escrita, así como la oferta de atención a la diversidad, la motivación al alumnado y la promoción de un entorno de aprendizaje positivo y enriquecedor. Es decir, la internalización de una segunda lengua se verá favorecida por metodologías interactivas que promuevan una relación dinámica entre educador y educando, facilitando así la comprensión e interpretación de nuevos contenidos (Gooding, 2020).

Como consecuencia principal de la necesidad de nuevas estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza es de vital importancia replantearse el papel de personal docente ya que tradicionalmente se les ha situado en un papel expositor, como fuente principal de información, en palabras de Acosta (2020):

La enseñanza segregada de las habilidades lingüísticas se centra en el docente más que en los alumnos y esta enfatiza el logro de la competencia lingüística más que el de la competencia comunicativa, lo cual representa una contradicción del propósito principal de aprender una lengua que es la comunicación. (pág. 18)

Por tanto, este rol puede quedar desactualizado dada la llegada de otras fuentes de información instantánea como Internet. Entonces, ¿cuál sería el papel del docente dentro del aula si el alumnado tiene toda la fuente de conocimiento al alcance de su mano?

4.2. EL DOCENTE COMO GUÍA

Si bien es cierto que el papel del profesorado es fundamental en el proceso de aprendizaje, es conveniente reflexionar sobre la posición del personal docente dentro del aula. Dada la llegada de diversos métodos gracias al avance de la tecnología y la sociedad, el protagonismo en el aula se trasfiere a al alumnado ya que son ellos los que van a experimentar dentro del aula, los que van a darle sentido a la materia y los que demandan la necesidad aprendizaje, marcando sus ritmos y adaptaciones.

El segundo objetivo consiste en reflexionar sobre el papel del docente como guía y moderador dentro de un sistema educativo dinámico, donde se fomente la autonomía, la reflexión crítica y el aprendizaje contextualizado. De acuerdo con Acosta (2020), el profesorado pasa a ser una guía y a proporcionar apoyo y retroalimentación a los estudiantes, gestionando la metodología y las actividades, especialmente las comunicativas y cooperativas, de acuerdo con el *Communicative Language Teaching* (CLT). Por añadidura, Branda (2017) define el rol del docente como “facilitador, quien crea un clima que conduce al aprendizaje y brinda oportunidades para reflexionar acerca del uso de la lengua y del proceso de su adquisición” (pág. 104). En otros términos, el profesorado es la figura responsable e imprescindible necesaria para propiciar oportunidades y situaciones de aprendizaje en el contexto académico, además de ser el agente que organiza las actividades particulares de cada grupo y selecciona y ordena el contenido del área partiendo de la base de la guía docente.

5. DISCUSIÓN

5.1. FOMENTO DE LA REFLEXIÓN SOCIAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS A TRAVÉS DEL L2

La reflexión social en el contexto del aprendizaje en L2 puede entenderse como el proceso mediante el cual el estudiantado examina y

considera críticamente sus propias experiencias de aprendizaje con la lengua, así como las experiencias de sus compañeros dentro de un marco social y colaborativo (Zavala et al., 2024). Por tanto, un aspecto fundamental de la reflexión social es su naturaleza interactiva y dinámica, la cual exige estrategias efectivas que aprovechen dicha condición para fomentar la autoconciencia, la empatía y el pensamiento crítico. Es importante destacar que la reflexión social y resolución de conflictos no son actividades aisladas, sino que van a integrarse de manera efectiva en diversos aspectos del aprendizaje, desde la adquisición de vocabulario hasta la comprensión cultural, enriqueciendo la experiencia educativa.

5.2. EL AULA COMO SISTEMA VIVO

La implementación de estrategias de innovación inminentemente debe atender a las características específicas del alumnado y del equipo docente presentes en cada curso académico. Esta variabilidad contextual convierte dichas estrategias en elementos únicos y originales, sujetos a un proceso constante de revisión, adaptación y reestructuración. En este sentido, Mistriotis (2021) introduce el concepto de “sistema vivo” para referirse a los organismos biológicos caracterizados por atributos como la homeostasis, la capacidad de respuesta ante estímulos, la utilización y transformación de energía, el crecimiento, la evolución y la reproducción.

Desde esta perspectiva, el aula puede ser concebida como un sistema vivo, compuesto por estudiantes inmersos en un proceso continuo de aprendizaje. La analogía permite establecer vínculos entre los principios biológicos y las dinámicas educativas. Así, la homeostasis se traduce en la capacidad del grupo-clase para mantener un equilibrio emocional, social y cognitivo, incluso frente a situaciones de conflicto, distracción o frustración; tanto el profesorado como el alumnado intervienen activamente para restablecer la armonía y el foco pedagógico. Por su parte, la capacidad de respuesta se evidencia en la manera en que el grupo reacciona ante nuevos estímulos, ya sean estos preguntas desafiantes, temas complejos o eventos inesperados, lo que implica un ajuste colectivo de estrategias y procesos.

En cuanto a la utilización y transformación de energía, esta se manifiesta en la inversión de recursos cognitivos, emocionales y motivacionales

por parte del estudiantado para integrar el conocimiento y transformarlo en comprensión, habilidades y pensamiento crítico. El crecimiento se expresa en el desarrollo paulatino de competencias, ideas, vínculos interpersonales y confianza, tanto a nivel individual como colectivo. La evolución se percibe en la transformación progresiva del aula a lo largo del tiempo; al finalizar el curso, la configuración del grupo y sus dinámicas no son las mismas que al inicio, resultado de un proceso compartido de experiencias, reflexiones, errores y logros. Finalmente, la reproducción puede interpretarse como la capacidad del conocimiento de replicarse y expandirse: cuando los estudiantes comparten lo aprendido, enseñan a otros o aplican los saberes en contextos nuevos, el aprendizaje se multiplica, trasciende el aula y se perpetúa.

5.3. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL EN L2

Cuando se habla de estrategias, se habla de planes de acción organizados por el personal docente que se utilizan para el logro de objetivos específicos en el proceso de aprendizaje. Por ende, las estrategias implican métodos, técnicas, recursos y actividades que orienten y respondan a necesidades concretas del alumnado. A continuación, se sugieren diversas estrategias pedagógicas que los educadores de L2 pueden implementar en el aula enfocadas en el abordaje dialógico de situaciones conflictivas y la conciencia y cuestionamiento de las estructuras sociales.

5.3.1. E-lessons

Las *e-lessons* o lecciones electrónicas conforman una propuesta metodológica que se basa en el diseño de unidades didácticas mediadas por tecnologías digitales. Por ende, las *e-lessons* son aquellas que incorporan herramientas tales como Internet, pizarras digitales interactivas, proyectores, ordenadores, tabletas o teléfonos móviles. La emergencia de estas estrategias responde a las necesidades de una enseñanza que pertenece a la era contemporánea sustentada por la competencia digital y la participación del alumnado de forma activa.

Las *e-lessons* se caracterizan por poseer el potencial necesario para fomentar la comprensión activa del entorno que rodea al alumnado y puede utilizarse para la resolución de conflictos en el aula. Esta

estrategia posee inherentemente dos características. En primer lugar, la utilización de las propias TIC acerca al estudiantado a las actividades de aprendizaje y lo involucran, lo mantienen atento y motivado, quitando barreras instrumentales y fomentando una relación natural con el medio ambiente de aprendizaje. Por otro lado, la flexibilidad temporal de estas unidades permite adaptarlas según la duración de las sesiones y el nivel educativo: en secundaria podrían diseñarse de una hora, mientras que en el ámbito universitario podrían ser dos horas. Por tanto, cada *e-lessons* pueden ser sintetizadas como unidades didácticas individuales estructuradas en torno a un eje temático de actualidad social. Este eje temática es el conductor a través del cual se practicarán actividades específicas conjuntas en L2 (vocabulario, gramática, comprensión lectora, producción oral y escrita, comprensión auditiva, etc.), con el objetivo de involucrar al alumnado activamente en el análisis crítico del tema sugerido. Al hacerlo, se estimula la producción significativa en la L2 y se potencia la adquisición de la competencia comunicativa intercultural y, al mismo tiempo, se supera la frontera de frustración del alumnado ante la expresión de ideas complejas en L2.

5.3.2. Blogs reflexivos en lengua meta

Los blogs constituyen entornos digitales dinámicos que, en su concepción original, funcionaban como diarios personales o bitácoras electrónicas, gestionadas por uno o varios autores. Su principal característica es la actualización periódica de contenidos y su accesibilidad a través de la web, lo cual permite definir y gestionar el público destinatario, así como fomentar la interacción entre autores y lectores. Estas plataformas permiten la integración de diversos formatos comunicativos, tales como texto, imágenes y material audiovisual, lo que potencia su riqueza expresiva.

Desde una perspectiva educativa, los blogs se configuran como herramientas de gran valor didáctico, especialmente cuando se integran en contextos de enseñanza mediados por tecnologías digitales. Su uso en el aula promueve la expresión reflexiva de ideas, emociones y motivaciones por parte del estudiantado. En este sentido, su implementación se alinea con los principios de la pedagogía sistémica, que reconoce la influencia

del entorno familiar, social y cultural del alumnado como parte activa del proceso educativo. El blog amplía los márgenes tradicionales del aprendizaje y favorece la continuidad entre los distintos espacios formativos al posibilitar el trabajo tanto en el aula como en el ámbito doméstico.

El objetivo principal de estos diarios digitales es reforzar y resignificar los contenidos abordados previamente en clase, ofreciendo un espacio seguro para la reflexión individual o colectiva. Asimismo, el uso sostenido de esta herramienta a lo largo del curso permite observar la evolución del pensamiento del alumnado, lo que incide directamente en el desarrollo de la competencia global. Dicha competencia se ve favorecida por la posibilidad de realizar un seguimiento acumulativo del aprendizaje, contrastar fases iniciales y finales del uso del blog, y fomentar la autoconciencia del propio proceso formativo.

Los blogs, además, constituyen una estrategia eficaz para documentar el progreso académico del alumnado, pudiendo ser adaptados a múltiples finalidades pedagógicas: como proyecto de evaluación trimestral, instrumento de autoevaluación o tarea cooperativa. En función de los objetivos establecidos, es posible optar por formatos individuales, por parejas o en grupo, así como por diferentes modalidades de acceso y visibilidad. Para salvaguardar la privacidad del alumnado, se puede recurrir al uso de pseudónimos o eliminar los contenidos una vez finalizado el proceso educativo.

5.3.3. Podcast

Los podcasts constituyen producciones sonoras alojadas en plataformas digitales, generalmente organizadas en series, cuyas entregas —los episodios— se articulan en torno a un eje temático común. Estas grabaciones suelen adoptar un formato dialógico, en el que participan interlocutores especializados que exploran múltiples perspectivas sobre una temática específica.

En el ámbito educativo, la creación de podcasts se perfila como una estrategia pedagógica innovadora que, mediante la integración de tecnologías emergentes, promueve el desarrollo de la competencia global en una segunda lengua. Este enfoque didáctico articula dos habilidades

lingüísticas fundamentales: la escritura, aplicada en la elaboración de guiones, y la expresión oral, ejercitada durante la grabación de los episodios.

Una característica distintiva de los podcasts educativos es su espontaneidad, lo cual favorece una aproximación comunicativa más auténtica y cercana a los contextos reales de interacción extramuros. Además, el formato de esta estrategia permite fomentar la reflexión crítica y el desarrollo de soluciones a problemáticas políticas, de ciudadanía y sociales, al estimular un comportamiento activo y de compromiso por parte del alumnado. Por otro lado, la valoración del esfuerzo en la comunicación y la puesta en práctica del conocimiento—en vez de la focalización en resultados correctos— ayuda a mejorar la fortaleza a la autoconfianza y la autoestima de los estudiantes. Por último, la naturaleza registrada de los episodios permite una evaluación formativa y sistemática mediante el uso de rúbricas, lo que facilita el seguimiento del proceso de aprendizaje y la valoración del desempeño individual y grupal.

5.3.4. Hackatón educativo

El desarrollo de la competencia global en la lengua meta, especialmente en contextos de resolución de conflictos, exige la implementación de actividades didácticas que fomenten la interacción significativa tanto en pequeños grupos como en el conjunto del aula. En este sentido, el hackatón educativo se presenta como una estrategia metodológica altamente eficaz, al promover la cooperación, el pensamiento crítico y la producción lingüística orientada a la solución de problemas reales. Este tipo de evento plantea un desafío común a todos los participantes, quienes, organizados en equipos, colaboran de forma activa mediante la elaboración y exposición de propuestas de resolución, lo que favorece la construcción colectiva del conocimiento y el análisis de situaciones socioculturales complejas desde una perspectiva global.

La definición del problema de partida y la estructura del trabajo pueden ser diseñadas por el profesorado en función de los contenidos previos abordados en el aula. Esta metodología requiere una planificación detallada que contemple un cronograma con actividades intermedias para la validación y puesta en común de hipótesis, cuya duración puede

variar entre una semana y un mes, dependiendo de los objetivos pedagógicos. La complejidad inherente al hackatón permite, además, la participación interdisciplinar de diversos docentes y grupos de estudiantes, convirtiéndolo en una herramienta idónea para el diseño de proyectos de impacto institucional que integren múltiples áreas del currículo.

No obstante, la implementación de un hackatón educativo conlleva también la necesidad de un sistema de evaluación exhaustivo y multifacético. Este debe incluir tanto instrumentos tradicionales —como exámenes escritos y cuestionarios— como formatos dinámicos, entre ellos la observación sistemática, las intervenciones orales y la autoevaluación del alumnado. La periodicidad y variedad de estos mecanismos de evaluación permiten al profesorado realizar un seguimiento riguroso del proceso de aprendizaje individual y grupal, garantizando así la coherencia entre los objetivos del proyecto y los resultados obtenidos.

5.3.5. Comparación y análisis cultural

Aunque la premisa de la estrategia educativa que aquí se propone pueda parecer heredera de enfoques tradicionales—al centrarse en el reconocimiento de la estructura social del alumnado y en la comparación cultural desde una toma de conciencia sobre la propia cultura—, la realidad contemporánea de las aulas, caracterizada por una creciente diversidad, ofrece un marco especialmente propicio para su implementación. Esta diversidad se convierte en un recurso pedagógico de alto valor, ya que posibilita el establecimiento de conexiones significativas entre culturas presentes en el aula y experiencias personales de los propios estudiantes, antes de abordar el análisis comparativo de otras realidades culturales externas.

En este contexto, el profesorado desempeña un papel activo en la selección de los temas de investigación, permitiendo al alumnado ampliar, adaptar y enriquecer los elementos culturales propuestos. La metodología se concibe como abierta y flexible, favoreciendo la indagación autónoma y el uso de múltiples fuentes bibliográficas, sin restricciones en cuanto a los formatos de consulta. El trabajo se organiza de forma colaborativa, priorizando el aprendizaje en grupo, con el objetivo principal de identificar y reflexionar sobre similitudes y diferencias interculturales, a la vez que se problematizan los modelos sociales vigentes.

El rol docente es fundamental como mediador y facilitador del proceso, guiando al alumnado hacia la elaboración de conclusiones críticas y fundamentadas. Respecto a la presentación de los resultados, se fomentan las distribuciones visuales tipo vídeos documentales, pósteres o presentaciones multimedia, lo que beneficia la expresión y la creatividad multimodal.

Finalmente, la valoración y evaluación de los procesos de aprendizaje y del nivel de alcanzado por los objetivos propuestos puede realizarse a través de instrumentos como cuestionarios (digitales o manipulativos) orientados a las particularidades del trabajado realizado y a la tipología del proceso en la formación desarrollado.

5.3.6. Píldoras de efemérides

En el sistema educativo actual se tiene en cuenta y se pone en práctica el uso de efemérides o fechas señaladas para promover la transversalidad de las diferentes asignaturas del currículo. Generalmente la propuesta actual se pone en práctica mediante la conmemoración de eventos históricos y sociales relevantes para cada comunidad. Así, fechas que se consideran importantes (por ejemplo, El Día de la Paz) suelen incorporarse a las programaciones didácticas a través de actividades aisladas puntuales abordadas desde diversas áreas de aprendizaje, es decir, desde una perspectiva multidisciplinar. Sin embargo, esta inclusión aislada, en ocasiones puede resultar abrupta dentro de las unidades didácticas, lo que genera en el alumnado una sensación de desconexión entre los contenidos curriculares y las temáticas conmemoradas, lo cual compromete la eficacia del aprendizaje significativo.

En respuesta a esta problemática, las píldoras de efemérides proponen el rediseño y la concreción de un calendario de breves intervenciones, de cinco a diez minutos, que se realizan al comienzo de cada sesión lectiva. No solo se dedican a las fechas señaladas habituales, sino que se extienden a cuestiones culturales y dilemas de actualidad social, que han sido anteriormente elegidos por el personal docente. Cada intervención podría acompañarse de recursos visuales (fotos, galerías, vídeos breves, etc.), que apoyen y den contexto a la temática de modo atractivo y contextualizado, y con el propósito de captar la atención del alumnado y generar una postura reflexiva.

Esto hace que la incorporación de las píldoras de efemérides a la vida del aula se produzca de manera orgánica y sistemática, reforzando la relación entre el aprendizaje escolar y la vida social. Además, contribuye también al desarrollo de la creatividad crítica y de la destreza de análisis desde una temprana edad. La evaluación de los contenidos podría ser a través de la participación del alumnado, su aportación a discusiones espontáneas y a la resolución de las preguntas planteadas después de la entrega de cada píldora informativa.

6. CONCLUSIONES

Frente al escenario de una sociedad que está en continua transformación a través de la interconexión digital y globalización, las motivaciones y los intereses de los estudiantes han estado en continuo cambio. Esa realidad exige una respuesta curricular alineada con las distintas realidades sociales que rodean al alumnado, con el objetivo de hacer que su motivación se vea reforzada y se garantice un aprendizaje de calidad e integral.

Por otro lado, la democratización del acceso a la información, gracias al progreso tecnológico, ha eliminado el monopolio del conocimiento dentro del ámbito escolar, lo que ahora permite al alumnado tener acceso directo y autónomo a fuentes de información actualizadas y seguras.

Esta reorientación presenta un desafío a la estructura del modelo clásico de la enseñanza, donde el profesorado tenía un papel central como transmisor del conocimiento. Si los recursos informativos son abiertamente accesibles, emerge la obligación de replantear el papel del docente en el aula. En este nuevo paradigma, el profesorado ya no es solo un experto disciplinar, sino que pasa a tratarse de un coordinador del aprendizaje: un guía que organiza, dinamiza y orienta los procesos formativos con la ayuda de metodologías flexibles y contextualizadas.

La resignificación de los roles en el aula conlleva el tránsito de un estudiantado pasivo hacia uno activo y crítico, capaz de interpretar, clasificar y adaptar el conocimiento a sus propias circunstancias vitales. Esta transición demanda la implementación de enfoques pedagógicos innovadores que sustituyan la lógica de transmisión unidireccional por prácticas dialógicas, colaborativas y tecnológicamente mediadas. En este

sentido, la adopción de una perspectiva holística —que concibe el aula como un sistema vivo e interdependiente— favorece el desarrollo integral del alumnado, preparándolo tanto para comunicarse eficazmente en lengua inglesa como para ejercer una ciudadanía crítica y comprometida en un entorno global diverso.

Las estrategias educativas propuestas se centran, por tanto, en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y la competencia global, incorporando la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y la reflexión intercultural como ejes transversales del currículo. No obstante, esta perspectiva plantea importantes desafíos para el profesorado. La exigencia de una actualización constante en el uso de tecnologías emergentes, el diseño de materiales interactivos, la adaptación de contenidos y el sostenimiento de la motivación del alumnado puede derivar en un desgaste profesional significativo.

En este escenario, emergen interrogantes fundamentales vinculados al bienestar docente: si se espera que el profesorado funcione como guía, organizador y agente motivacional, ¿quién se encarga de su propia motivación y cuidado emocional? ¿En qué espacios y tiempos se permite la desconexión del trabajo y la planificación de estrategias innovadoras? La respuesta a estas cuestiones resulta clave para evitar el síndrome de desgaste profesional (*burnout*) y garantizar una educación sostenible que reconozca y cuide la figura del docente como agente central del cambio pedagógico.

7. REFERENCIAS

- Acosta, R. (2020). Enseñanza de las habilidades lingüísticas del inglés y logro de competencia comunicativa. *Latitude*, 1 (13) 6–30. <https://bit.ly/4kFFtXD>
- Arán, A., et al. (2021). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: una revisión de La bibliografía y análisis de resultados. *Revista Educación*, 3. <https://bit.ly/4kl8iiX>
- Branda, S. A. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de Educación*, 2 (11), 99-112. <https://bit.ly/3H4vROq>

- Cajamarca, D., et al. (2022). Micro ambientes de aprendizaje para potenciar las habilidades lingüísticas. *Revista INTEREDU*, 2 (5), 201-239. <https://bit.ly/3HaQsAE>
- Caraballo, Y. Y. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: un análisis de la literatura científica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (4), 1813-1830. <https://bit.ly/43baymS>
- Gooding, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognita*, 4 (1), 20-38. <https://bit.ly/4mLds9I>
- Haro, R. D., Yépez, G. C. (2023). Didactics of Teaching a Second Language: An Innovative Approach to English. *Conrado*, 19 (93), 582-590. <https://bit.ly/43xxmMD>
- Inglés, C., et al. (2010). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465. <https://bit.ly/4k3CVcy>
- INTEF (s.f.). <https://bit.ly/3SG5jFP>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mistriotis, A. (2021). A Universal Model Describing the Structure and Functions of Living Systems. *Communicative & Integrative Biology*, 14 (1), 27-36. <https://bit.ly/43ukaI5>
- Olmedo, J. M., et al. (2014). Estrategias innovadoras en el aula: implementación de un objeto virtual de aprendizaje. *Revista Educación y Humanismo*, 16 (26), 58-72. <https://bit.ly/3H6yCP1>
- Tena, M. F., et al. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 24 (1). <https://bit.ly/4kx2i6j>
- Zavala, M., et al. (2024). Impacto del contexto social en el rendimiento académico del alumno. *XVII Congreso nacional de investigación educativa*. <https://bit.ly/4k5D27v>

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS COMPARTIVO DE MODELOS EDUCATIVOS PRESENCIALES, HÍBRIDOS Y EN LÍNEA

GRACIELA BARRAZA RUBIO

Universidad Autónoma de Sinaloa

MARÍA ORALIA URÍAS RIVAS

Universidad Autónoma de Sinaloa

LOURDES TERESA LUGO HERNÁNDEZ

Universidad Autónoma de Sinaloa

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión y la diversidad son pilares fundamentales en la construcción de sistemas educativos equitativos y justos. En el contexto de la educación superior en México, estos conceptos adquieren una relevancia particular al considerar la heterogeneidad de la población estudiantil, que incluye personas con discapacidad, pertenecientes a comunidades indígenas o en situación de vulnerabilidad socioeconómica. La transformación de los modelos educativos, impulsada por avances tecnológicos y cambios sociales, ha generado nuevas oportunidades y desafíos para garantizar el acceso y la permanencia de estos grupos en las instituciones de educación superior.

En los últimos años, la inclusión y la diversidad se han convertido en temas centrales en el debate sobre el derecho a la educación superior. A medida que las instituciones educativas se enfrentan a cambios tecnológicos, sociales y pedagógicos, también deben dar respuesta a la necesidad de garantizar el acceso equitativo para estudiantes históricamente marginados, como personas con discapacidad, provenientes de comunidades indígenas o en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica (UNESCO, 2020).

La expansión de modelos educativos diversos (presencial, híbrido y en línea) ha transformado las oportunidades de acceso, pero también ha generado nuevos desafíos en términos de equidad e inclusión. Mientras que los modelos híbridos y virtuales han cobrado protagonismo a razón de la pandemia por COVID-19, planteando nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje y de exclusión educativa (Salinas, 2022).

Este trabajo de investigación analiza comparativamente cómo los distintos modelos educativos en la educación superior atienden la inclusión de poblaciones vulnerables, considerando políticas institucionales, estrategias de apoyo y resultados de inclusión en diversas universidades mexicanas.

La pregunta orientadora es: ¿qué modelo educativo ofrece mayores condiciones de inclusión real para los grupos estudiantiles históricamente excluidos?

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- Examinar cómo los diferentes modelos educativos en la educación superior (presencial, híbrido y en línea) atienden la inclusión de estudiantes con discapacidad, de comunidades indígenas o en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

2.2. ESPECÍFICOS

- Identificar las políticas institucionales orientadas a la inclusión en los distintos modelos educativos.
- Comparar las estrategias de apoyo implementadas por universidades presenciales, híbridas y en línea.
- Analizar los resultados de inclusión educativa en términos de permanencia, desempeño académico y satisfacción estudiantil.
- Proponer recomendaciones que orienten la mejora de los modelos educativos desde una perspectiva de equidad.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se fundamenta en una aproximación teórica y documental, con enfoque cualitativo de análisis comparativo. Se realizó una revisión crítica de literatura científica, informes institucionales, políticas públicas y marcos normativos nacionales e internacionales, con énfasis en las experiencias de instituciones mexicanas que representan los tres modelos educativos: presencial, híbrido y en línea.

Se seleccionaron las siguientes universidades para el análisis:

- Modelo presencial: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Universidad Marista de Mérida.
- Modelo híbrido: Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).
- Modelo en línea: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la Coordinación Abierta y Educación a Distancia (CUAED), Universidad Tecmilenio.

El análisis se organizó en tres dimensiones clave: políticas institucionales, estrategias de apoyo a estudiantes y resultados de inclusión. Cada dimensión fue abordada de manera comparativa a partir del modelo educativo.

4. RESULTADOS

Con respecto a las **políticas institucionales**, en el **modelo presencial**, las universidades tradicionales suelen contar con unidades de atención a la diversidad, programas de accesibilidad física y académica, y políticas formales de inclusión. Sin embargo, estas políticas frecuentemente carecen de evaluación y actualización constante (Rodríguez & Ávila, 2021).

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) es una institución pública estatal que ha impulsado una política de inclusión educativa mediante programas como el de Atención a la Diversidad y la Inclusión

Educativa (ADIUAS). Este programa tiene como propósito principal garantizar condiciones de equidad para estudiantes con discapacidad, indígenas o en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Además, la UAS ha implementado una política transversal de atención a la equidad con enfoque de derechos humanos, establecida en su Plan de Desarrollo Institucional Con Visión de Futuro 2025 (UAS, 2020), donde se promueve la cultura de la inclusión desde la docencia, investigación, vinculación y gestión administrativa.

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), ubicada en Sinaloa, fue fundada con el propósito de atender a jóvenes indígenas de diversas etnias del país. Su política institucional se centra en la reanimación étnica y el desarrollo comunitario, ofreciendo programas educativos que integran saberes tradicionales y conocimientos científicos (UAIM, s.f.).

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) adopta una política de acceso irrestricto, sin exámenes de admisión, y se enfoca en la formación de ciudadanos críticos comprometidos con la transformación social. Su estructura organizativa horizontal y su propuesta pedagógica buscan atender a estudiantes de zonas marginadas de la ciudad (UACM, s.f.).

La Universidad Marista de Mérida implementa el programa “Construyendo puentes”, orientado a la inclusión de personas con discapacidad intelectual. Este programa permite a los estudiantes participar en la vida académica, espiritual, recreativa y cultural de la universidad, promoviendo una formación integral (Universidad Marista de Mérida, S.F.).

En las universidades con **modelo híbrido**, se identifican avances importantes en cuanto a la integración de TIC para facilitar el acceso, aunque las políticas suelen ser menos estandarizadas. La inclusión depende en gran medida del diseño pedagógico de los cursos y de la capacitación docente (Moreno et al., 2021).

La Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES) opera en comunidades de alta marginación y pobreza, ofreciendo un modelo semiescolarizado y de autoaprendizaje. Su política institucional busca

acercar la educación superior a población rurales e indígenas, adaptando su oferta educativa a las necesidades locales (UNIDES, s.f.).

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), a través del Programa Intercultural de Educación por la Inclusión Social (PIEIS), promueve la inclusión de estudiantes indígenas y con discapacidad mediante cursos, talleres, campañas de sensibilización y gestión de becas. Este programa busca empoderar a los estudiantes y preservar sus conocimientos culturales (UAEH, s.f.).

En el **modelo en línea**, muchas universidades ofrecen amplias posibilidades de acceso geográfico y flexibilidad de horarios, lo cual favorece la inclusión de estudiantes indígenas o de zonas rurales. Sin embargo, en muchos casos no existen políticas claras para atender necesidades específicas, como adaptaciones para estudiantes con discapacidad (Salinas, 2022).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mediante la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), ofrece programas educativos en línea que buscan ampliar el acceso a la educación superior. Aunque su política institucional promueve la inclusión, enfrenta desafíos relacionados con la brecha digital y la necesidad de adaptaciones específicas para estudiantes con discapacidad (UNAM, s.f.).

La Universidad Tecmilenio adopta un modelo educativo flexible, permitiendo a los estudiantes completar hasta el 40% de sus créditos académicos con certificaciones profesionales reconocidas por la industria. Su enfoque en la psicología positiva y el bienestar integral busca crear un entorno educativo inclusivo y adaptado a las necesidades individuales (Universidad Tecmilenio, s.f.).

En lo relacionado con las **estrategias de apoyo en el modelo presencial** incluyen tutorías, asesorías personalizadas, servicios de psicopedagogía y becas económicas. A pesar de ello, estos apoyos suelen centralizarse en campus urbanos, lo que limita su impacto en estudiantes de zonas alejadas (ANUIES, 2021).

La Universidad Autónoma de Sinaloa implementa estrategias a través de su Dirección General de Servicio Social y la Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales, así como del Programa ADIUAS. Estas estrategias incluyen diagnósticos de necesidades especiales, adecuaciones curriculares, orientación psicopedagógica y formación docente en inclusión. También cuenta con un sistema de becas institucionales y federales, así como acciones para eliminar barreras físicas en la mayoría de sus campus, aunque aún existen desafíos en infraestructura adaptada y cobertura universal de apoyos.

En la UAIM, se proporcionan servicios de alojamiento y alimentación a estudiantes indígenas, así como programas de tutoría y acompañamiento académico. La universidad también promueve actividades culturales que fortalecen la identidad étnica de los estudiantes.

La UACM ofrece becas, asesorías académicas y programas de apoyo psicológico. Su enfoque en la participación estudiantil y la democracia interna permite a los estudiantes influir en las decisiones institucionales que afectan su educación.

La Universidad Marista de Mérida, a través del programa “Construyendo puentes”, proporciona a los estudiantes con discapacidad intelectual un plan de estudios adaptado, apoyo de tutores especializados y actividades que fomentan la inclusión social y laboral.

En los **modelos híbridos**, las estrategias de apoyo combinan herramientas virtuales con acompañamiento presencial, permitiendo una atención más flexible. Las plataformas digitales, aulas virtuales y recursos multimedia son elementos clave. Sin embargo, existe una brecha en la formación del profesorado para trabajar con estudiantes diversos (Moreno et al., 2021).

La UNIDES implementa estrategias de autoaprendizaje y tutoría en línea, complementadas con sesiones presenciales en comunidades rurales. Esta combinación permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, con el apoyo necesario para superar barreras educativas.

La UAEH, mediante el PIEIS, ofrece talleres de sensibilización, cursos de formación intercultural y asesorías personalizadas. El programa

también gestiona becas y apoyos en infraestructura para garantizar la accesibilidad de los estudiantes.

En el **modelo en línea**, las estrategias de apoyo tienden a ser automatizadas y generalizadas. Aunque algunas instituciones ofrecen asesoría en línea y tutoría académica, muchas carecen de un enfoque diferenciado para poblaciones específicas, lo que puede generar sentimientos de aislamiento (González & Pérez, 2020).

La UNAM, a través de la CUAED, proporciona plataformas educativas accesibles, materiales didácticos en formatos diversos y servicios de tutoría en línea. Sin embargo, enfrenta desafíos en la adaptación de contenidos para estudiantes con discapacidad y en la provisión de apoyo personalizado.

La Universidad Tecmilenio ofrece programas de bienestar integral, asesorías académicas y acompañamiento psicológico en línea. Su modelo centrado en el estudiante facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales y profesionales, particularmente relevante para estudiantes que enfrentan barreras socioeconómicas o que requieren flexibilidad para combinar estudio y trabajo.

Por último, los **resultados de inclusión** muestran que las universidades que articulan políticas claras, recursos adecuados y estrategias pedagógicas inclusivas presentan mejores indicadores de permanencia, desempeño académico y satisfacción estudiantil.

En el **modelo presencial**, la interacción directa y el acompañamiento son fortalezas. No obstante, la rigidez horaria y los costos asociados a la movilidad limitan la inclusión de sectores vulnerables (Fraser, 20028).

Las universidades presenciales analizadas presentan resultados variados. En el caso de la UAS, los resultados han sido positivos en términos de cobertura y permanencia, destacando su alto índice de matrícula femenina y el creciente número de estudiantes indígenas en carreras como Medicina, Derecho y Educación. No obstante, estudios recientes han señalado que aún persisten brechas estructurales, especialmente para estudiantes con discapacidad visual o motriz, debido a limitaciones en infraestructura y accesibilidad digital (López & Moreno, 2022). A pesar

de ello, la universidad muestra un compromiso institucional progresivo hacia la inclusión, reflejado en su política de cero rechazos a estudiantes y en su participación en redes nacionales de universidades inclusivas.

En la UAIM, el acceso de estudiantes indígenas ha sido significativo, sin embargo, aún enfrenta retos como el abandono escolar debido a factores económicos y la necesidad de trabajar para sostener a sus familias (Ramírez, 2022).

La UACM muestra altos índices de diversidad estudiantil y una notable retención, atribuida a su política de ingreso sin filtros académicos y el apoyo institucional (González y López, 2020).

En la Universidad Marista de Mérida, el programa “Construyendo puentes” ha sido pionero en la inclusión de personas con discapacidad intelectual, evidenciando resultados positivos en la inserción laboral y el desarrollo social de sus egresados (Universidad Marista de Mérida, s.f.).

Los **modelos híbridos** destacan por su adaptabilidad, permitiendo combinar recursos virtuales y presenciales para atender distintos contextos. Aunque aún requieren consolidación, muestran resultados prometedores en términos de retención y rendimiento académico.

La UNIDES ha incrementado el acceso a la educación superior en zonas rurales e indígenas del estado de Puebla, logrando que estudiantes de comunidades marginadas se integren a programas universitarios sin tener que migrar. Sin embargo, la intermitencia en conectividad y el limitado acceso a dispositivos tecnológicos representan obstáculos persistentes (López, 2021).

La UAEH, a través del PIEIS, ha logrado establecer una cultura institucional inclusiva, favoreciendo la permanencia y la conclusión de estudios universitarios de estudiantes con discapacidad y provenientes de comunidades indígenas.

En los **modelos en línea**, la cobertura territorial es una fortaleza clave. Sin embargo, persisten desafíos como la brecha digital, la escasa interacción humana y la falta de seguimiento personalizado, lo que impacta negativamente en la experiencia educativa de los estudiantes vulnerables (UNESCO, 2020).

En la UNAM, la educación en línea ha ampliado significativamente la cobertura nacional, incluyendo zonas con limitada infraestructura educativa. No obstante, el modelo enfrenta retos importantes con estudiantes que carecen de alfabetización digital o condiciones tecnológicas mínimas para conectarse, lo cual limita su aprovechamiento (Martínez, 2023).

La Universidad Tecmilenio, con su enfoque en competencias y bienestar, ha logrado buenos indicadores de satisfacción estudiantil y desempeño académico, aunque persisten desafíos en cuanto al acceso para estudiantes de bajos recursos debido a sus costos.

5. DISCUSIÓN

La inclusión educativa en la educación superior no depende únicamente del tipo de modelo, sino de la voluntad institucional de integrar una perspectiva de equidad en todas sus prácticas. Los modelos presenciales ofrecen ventajas en cuanto a infraestructura y trato directo, pero enfrentan retos logísticos. Los modelos híbridos se perfilan como alternativas sólidas para una educación más flexible, pero requieren inversión en capacitación docente. En tanto, los modelos en línea son accesibles en términos geográficos, pero necesitan mejorar en accesibilidad tecnológica y apoyo socioemocional.

Es imprescindible incorporar el enfoque interseccional propuesto por Fraser (2008) y Nussbaum (2011), que reconoce las múltiples dimensiones de la desigualdad y la necesidad de construir capacidades reales para todos los estudiantes, más allá del acceso formal.

Los modelos educativos analizados presentan avances significativos en la inclusión de poblaciones tradicionalmente excluidas. No obstante, cada modelo enfrenta desafíos particulares:

El **modelo presencial** permite una atención más personalizada y servicios integrales, pero puede ser inaccesible para estudiantes que viven en zonas alejadas o deben trabajar.

El **modelo híbrido** combina lo mejor de ambos enfoques, pero requiere una infraestructura tecnológica importante y acompañamiento académico continuo.

El **modelo en línea** democratiza el acceso geográfico, pero puede profundizar brechas para quienes carecen de competencias digitales o medios tecnológicos.

La inclusión educativa no depende únicamente del modelo educativo, sino de la voluntad institucional, la implementación de políticas claras, el seguimiento a estudiantes y la disponibilidad de recursos humanos y tecnológicos adecuados. Además, los datos indican que los modelos más exitosos son aquellos que integran una visión holística del estudiante, con programas de apoyo académico, emocional, social y económico.

En este sentido, la Universidad Autónoma de Sinaloa en particular es un claro ejemplo de cómo una universidad estatal de gran tamaño, con cobertura en zonas urbanas y rurales, puede avanzar en políticas de inclusión de manera integral. Su enfoque combina acciones afirmativas, adaptaciones curriculares y trabajo colaborativo con organismos externos. Sin embargo, como ocurre en otras universidades presenciales, los avances se ven limitados por presupuestos insuficientes, burocracia institucional y rezagos en infraestructura accesible.

La experiencia de la UAS también muestra la importancia del liderazgo institucional y la transversalización de la inclusión como ejes del desarrollo universitario. Su modelo destaca por su capacidad de combinar expansión de matrícula con acciones específicas para poblaciones vulnerables, lo que la convierte en un referente regional para otras universidades públicas.

6. CONCLUSIONES

La inclusión en la educación superior es un proceso complejo que requiere políticas integrales, estrategias pedagógicas diferenciadas y estructuras institucionales comprometidas.

Los modelos presenciales, híbridos y en línea presentan ventajas y limitaciones específicas. La inclusión no depende del modelo en sí, sino de cómo se implementan las políticas y prácticas dentro de cada modalidad.

Este análisis muestra que los tres modelos educativos presentan distintas fortalezas y debilidades en términos de inclusión. El modelo

presencial destaca por su capacidad para brindar atención personalizada, el híbrido por su flexibilidad combinada con presencia comunitaria y el modelo en línea por su potencial para escalar la cobertura educativa. Sin embargo, sin políticas de inclusión sólidas, estos modelos pueden reproducir las desigualdades existentes.

En particular, la UAS representa un ejemplo relevante de cómo una universidad pública tradicional puede integrar políticas de inclusión en su modelo educativo presencial. No obstante, el éxito de estas acciones depende de su capacidad de implementación sostenida, articulación interdepartamental y participación estudiantil. Esto refuerza la idea de que la inclusión no es solamente un asunto de infraestructura, sino de cultura institucional y compromiso colectivo.

Por tanto, se recomienda:

- Fortalecer las políticas institucionales de inclusión, adaptadas a las particularidades de cada modelo educativo.
- Ampliar la infraestructura tecnológica y las competencias digitales con estudiantes y docentes.
- Garantizar apoyos económicos y psicosociales para estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- Promover alianzas entre universidades, gobiernos y organizaciones civiles para diseñar estrategias integrales de inclusión.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo fue posible gracias al análisis documental y el acceso a los informes públicos de las universidades participantes: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Marista de Mérida, Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Tecmilenio. Así mismo, se agradece a los académicos e investigadores cuyas publicaciones han contribuido al desarrollo de este estudio.

8. REFERENCIAS

- ANUIES. (2021). *Informe nacional sobre educación superior e inclusión en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fraser, N. (2008). *La justicia social en la era de la globalización*. Revista Internacional de Filosofía Política, 31, 5-20.
- González, M., & López, R. (2020). *Educación superior y justicia social en México: El caso de la UACM*. Revista Mexicana de Educación Superior, 19(1), 45-63.
- González, R., & Pérez, D. (2020). *Educación virtual y desigualdad. Una aproximación desde la experiencia estudiantil*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25(86), 203-225.
- López, D. (2021). *Educación superior en comunidades rurales: el modelo semiescolarizado de la UNIDES*. Revista de Educación y Comunidad, 12(3), 78-92.
- López, G., & Moreno, T. (2022). *Educación inclusiva en universidades públicas: avances y desafíos en la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Revista Educación y Sociedad, 16(2), 89-103.
- Martínez, L. (2023). *La brecha digital en la educación superior a distancia: Retos de la UNAM en tiempos de pandemia*. Revista Iberoamericana de Educación Digital, 18(2), 103-119.
- Moreno, A., Torres, L., & Barrera, J. (2021). *Modelos híbridos en educación superior: oportunidades para la inclusión*. Revista de Estudios Educativos, 9(1), 44-63.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Ramírez, J. (2022). *Acceso, permanencia y desafíos en la educación superior indígena: el caso de la UAIM*. Estudios Sociales del Noroeste, 24(1), 55-80.
- Rodríguez, M., & Ávila, G. (2021). *Inclusión y equidad en entornos híbridos: desafíos para la educación superior en México*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(2), 34-52.
- Salinas, J. (2022). *Educación digital e inclusión: una mirada desde la accesibilidad*. Educación y Sociedad, 41(1), 77-90
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). (2020). *Plan de Desarrollo Institucional Con Visión de Futuro 2025*. <https://www.uas.edu.mx>
- Universidad Marista de Mérida. (s.f.). *Programa Construyendo Puentes*. <https://www.marista.edu.mx>

- UAIM. (s.f.). *Misión y Visión Institucional*. <https://www.uaim.edu.mx>
- UACM. (s.f.). *Modelo educativo y principios*. <https://www.uacm.edu.mx>
- UNAM. (s.f.). *CUAED – Universidad Abierta y a Distancia*.
<https://cuaed.unam.mx>
- UAEH. (s.f.). *Programa Institucional de Educación por la Inclusión Social (PIEIS)*. <https://www.uaeh.edu.mx>
- Universidad Tecmilenio. (s.f.). *Modelo educativo y certificaciones*.
<https://tecmlenio.mx>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNIDES. (s.f.). *Oferta educativa y modelo semiescolarizado*,
<https://www.unides.edu.mx>

LEYES LGTBI Y TRANS EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS SOBRE LA COBERTURA EDUCATIVA

BENJAMÍN-CRISTIAN SANTIAGO-MONTIEL

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La creciente visibilidad del colectivo trans ha traído consigo tanto avances sociales como legales (Green, 2017). A lo largo de los últimos años, se han aprobado diversas leyes, tanto dirigidas hacia el colectivo trans como al colectivo LGTBIQ+, en la mayoría de las comunidades Autónomas del territorio español. Estos cambios han demostrado ser beneficiosos para las personas trans, ya que estas medidas legales son eficientes no solo a la hora de reconocer la identidad de género, sino que fomentan también la concienciación y el conocimiento sobre las personas trans (Domínguez, García-Leiva y Hombrados-Mendieta, 2019). Este tipo de leyes tienen, considerando las primeras leyes aprobadas, un recorrido legal de más de 10 años. Asimismo, también se adoptó en 2023 una ley de ámbito estatal donde se reflejan tanto el derecho a la autodeterminación de género como ámbitos relacionados con la educación y las administraciones públicas.

La protección legal del colectivo trans, habitualmente se centra en este reconocimiento legal previamente mencionado (Quezada, 2017), que además suele estar sujeto a polémicas, debates y cuestionamientos sociales.

No obstante, es un ámbito extenso, ya que esto puede ser insuficiente si no se complementa con otro tipo de medidas sociales, educativas e institucionales. Es en ese ámbito donde adquieren un papel destacado las leyes aprobadas en el estado español. Siendo necesario conocer cómo recogen, entre otros, la educación como eje vertebrador de la concienciación sobre el colectivo trans en diferentes ámbitos y profesiones.

1.1. EDUCACIÓN Y COLECTIVO TRANS

La educación es un entorno donde las desigualdades se perpetúan y reproducen (Marrero Peniche, 2019). Volviéndose especialmente necesario, debido a esto, que los centros educativos establezcan una ruptura contra las formas de discriminación que surgen en dichos espacios y se creen discursos que favorezcan la diversidad. Esto se vuelve espacialmente necesario teniendo en cuenta que la LGTBIQfobia está presente de forma constante en estos espacios (Trujillo, 2011).

La existencia de una formación básica sobre el colectivo trans permitiría reducir prejuicios y estereotipos que se relacionan a este (Fernández García, 2019). Incluir contenidos relacionados con esta comunidad se convierte en necesario para contrarrestar discursos discriminatorios existentes en la sociedad. Una educación transversal permitiría no solo ampliar el conocimiento existente sobre las personas trans, sino mejorar también el bienestar y autoestima de estas (Puche, 2021).

1.2. EVOLUCIÓN DE LA LEGISLACIÓN

La primera ley trans en España que recoge el derecho a la autodeterminación de género, introduciendo además medidas que trascienden la modificación del sexo legal es la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. Esta ley, pionera no solo en el territorio español, sino también en Europa, sentó precedente para la aprobación de textos similares en otras comunidades autónomas (Domínguez Fuentes, García-Leiva y Hombrados-Mendieta; 2019). Las leyes trans y LGTBI autonómicas recogen la formación y sensibilización sobre el colectivo trans en ámbitos como la educación, entre otros. Sin embargo, la ausencia de leyes específicas en algunas comunidades autónomas y la diversidad de redacción de las normas provoca diferencias en el territorio. De este modo, la existencia únicamente de normativa específica y detallada hasta 2023, ha provocado que el tratamiento legal sobre la identidad de género haya sido dispar en España durante 9 años. Pudiendo producir esto una “directa vulneración de derechos de personas trans entre regiones” (Hernández-

Melián, 2023: p. 15). Como apunta Hernández-Melián, una falta de especificidad legal puede desembocar en que la aplicación de medidas de protección al colectivo dependa de, por ejemplo, en el ámbito laboral, del empresario.

Por otro lado, la aprobación de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, de aquí en adelante ley trans y LGTBI estatal, ha supuesto un avance en protección del colectivo, en prohibición de discriminación al mismo; siendo “la primera vez que el ordenamiento jurídico español aborda estas cuestiones específica y directamente” (Esteve Alguacil y Nonell i Rodríguez, 2021: p.23).

2. OBJETIVOS

2.1. REFLEJO EN LA LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MATERIA TRANS

- El objetivo principal de esta investigación consiste en conocer cómo las leyes trans y LGTBIQ+ en el ámbito español, tanto nacional como autonómico, reflejan la educación sobre el colectivo trans.

2.2. DETECCIÓN DE DIFERENCIAS EN EL TERRITORIO

- El objetivo secundario que deriva de aquel expuesto previamente es detectar posibles diferencias significativas en esta cobertura legal a lo largo del territorio.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo consiste en una investigación jurídica, situada dentro del derecho comparado. La muestra estudiada consiste en 19 leyes autonómicas y 1 ley estatal. Las leyes autonómicas analizadas son tanto genéricas del colectivo LGTBIQ+ como específicas del colectivo trans, encontrándose 4 comunidades autónomas que presentan tanto una ley trans como LGTBIQ+: Andalucía, Aragón, Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid. Por otro lado, las comunidades y ciudades

autónomas que carecen de ninguna norma específica son las siguientes: Asturias, Castilla y León, Ceuta y Melilla.

TABLA 1. *Listado de leyes analizadas en el estudio*

Título de la ley	Ámbito
Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia	Cataluña
Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura	Extremadura
Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	Murcia
Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia	Islas Baleares
Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la Igualdad Social De Las Personas LGTBI+	Navarra
Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón	Aragón
Ley 8/2020, de 11 de noviembre, de Garantía de Derechos de las Personas Lesbianas, Gais, Trans, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales y No Discriminación por Razón de Orientación Sexual e Identidad de Género	Cantabria
Ley 5/2022, de 6 de mayo, de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI en Castilla-La Mancha	Castilla-La Mancha
Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía	Andalucía
Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI	Comunidad Valenciana
Ley 3/2016, de 22 de julio, de protección integral contra LGTBIfobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la Comunidad de Madrid	Comunidad de Madrid
Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia	Galicia

Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía	Andalucía
Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid	Comunidad de Madrid
Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana	Comunidad Valenciana
Ley 4/2024, de 15 de febrero, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas trans.	País Vasco
Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales	Islas Canarias
Ley 2/2022, de 23 de febrero, de igualdad, reconocimiento a la identidad y expresión de género y derechos de las personas trans y sus familiares en la Comunidad Autónoma de La Rioja	La Rioja
Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón	Aragón
Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI	España

Fuente: elaboración propia

Mediante un análisis de las normas y posterior comparativa, se estudia el papel de la educación en cada uno de los textos legales y los aspectos de esta rama del conocimiento que refleja. Los ítems que se han evaluado han sido los siguientes: educación obligatoria, educación universitaria, formación a profesionales, investigación y otros ámbitos. De este modo, se ha buscado conocer si la norma reconoce la educación en diversidad en las diferentes etapas del sistema educativo, incluyendo la investigación y formación no reglada, como es el caso de la formación a profesionales. Una vez obtenidos los resultados, se evalúa si hay diferencias en la cobertura dependiendo del territorio y si las leyes LGTBIQ+ y trans de ámbito autonómico ofrecen una mayor o menor cobertura que la ley trans y LGTBIQ+ estatal.

4. RESULTADOS

El análisis de un total de 20 textos legales ha reflejado la cobertura educativa a lo largo del territorio español, en lo referente a formación sobre

el colectivo trans. La pregunta de investigación planteada es la siguiente: ¿Recoge la norma la posibilidad/necesidad/obligación de impartir formación sobre el colectivo trans en el siguiente ámbito? A dicha pregunta, la respuesta se resuelve con la dualidad sí/no. Obteniendo así los resultados sobre el reconocimiento de dicha formación en cada uno de los textos legales.

En Gráfico 1 se pueden observar los resultados generales obtenidos, evidenciándose que la casi totalidad de las normas estudiadas incluyen en el texto la educación obligatoria, universitaria, formación a profesionales, investigación y otros tipos de enseñanza.

GRÁFICO 1. Reconocimiento explícito de la formación sobre el colectivo trans en diferentes ámbitos y etapas educativas en cada una de las normas analizadas



Fuente: elaboración propia

Entre las normas que no incluyen alguno de los apartados evaluados, se han clasificado dependiendo de la cantidad de ítems que cumple cada una de las leyes. De este modo, de 5 ítems analizados, destaca la cobertura más reducida, de la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia (2 ítems cumplidos). Por otro lado, se encuentran 4 leyes que cumplen la mayoría de ítems pero no la totalidad: Ley 8/2020, de 11 de noviembre, de Garantía de Derechos de las Personas Lesbianas, Gais, Trans, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales y No Discriminación por Razón de Orientación Sexual e Identidad de Género

(Cantabria); Ley 3/2016, de 22 de julio, de protección integral contra LGTBIfobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la Comunidad de Madrid; Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid; y Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia, de las Islas Baleares. De estas normas, cabe destacar que la Ley 2/2016, de 29 de marzo, de la Comunidad de Madrid, cumplía originalmente los 5 criterios, pero dejó de cumplir el requisito de educación obligatoria con su modificación en 2023.

GRÁFICO 2. *Cantidad de ítems que cumplen las leyes estudiadas.*



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, cabe destacar que los ítems se han cumplido de manera homogénea. El único apartado que ha estado presente en todas las leyes es la formación a profesionales, y el apartado que, aun no estando presente sí lo estaban en la mayoría es la investigación, presente en 19 de los 20 textos analizados. Por otra parte, la educación obligatoria y formación en otros ámbitos se encontraban en 18 de las leyes y educación universitaria en 17 de estas. Siendo este último, así, el ítem menos presente de los 5 estudiados. No obstante, hay una prevalencia muy alta de todos ellos.

Asimismo, es relevante exponer la redacción de estos apartados y cómo se refleja en los distintos textos legales esta promoción de la formación por parte de las entidades públicas competentes. En el caso de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, las

medidas educativas tienen su propia sección, la sección 5.^a, de medidas en el ámbito de la educación. Incluyendo en esta los artículos 20-24, de: diversidad LGTBI en el ámbito educativo, deberes de las Administraciones educativas, formación en el ámbito docente y educativo, material didáctico respetuoso con la diversidad LGTBI, y programas de información en el ámbito educativo. En este apartado se encuentran recogidos todos los ítems estudiados, excepto otro tipo de formación. No obstante, la formación a profesionales, además de en este apartado, también viene recogida en la sección 2.^a de medidas en el ámbito administrativo, que recoge en su artículo 12 la formación del personal al servicio de las Administraciones públicas. Otros tipos de formación vienen recogidos en la sección 6.^a de medidas en el ámbito de la cultura, el ocio y el deporte, en el artículo 26 de deporte, actividad física y educación deportiva. Se destaca la redacción del apartado e de dicho artículo:

“La formación adecuada de todas las personas y profesionales involucrados en la actividad física y el deporte federado y no federado, incluyendo al personal técnico, profesionales de didáctica deportiva, del arbitraje y de la enseñanza de la educación física; dirigida a dotarles de herramientas de sensibilización, prevención e intervención en materia de igualdad y no discriminación de las personas LGTBI y sus familias” (Ley 4/2023, de 28 de febrero, 2023: p. 19).

Si bien la ley estatal se trata del texto más extenso, y por ello se ha detenido en su análisis, las leyes autonómicas presentan mayor brevedad. A continuación, se procede a exponer cómo se ha resuelto la redacción legal en los distintos apartados estudiados, destacando ejemplos reseñables.

4.1. EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La educación obligatoria, aspecto presente en 18 de los 20 textos analizados, supone uno de los pilares en torno a los cuales giran este tipo de leyes. Suelen centrarse en el reconocimiento de las identidades en el ámbito educativo y la no discriminación en el mismo. No obstante, en este apartado se ha analizado que exista la formación sobre diversidad LGTBIQ+ en las leyes. Es por este motivo que la Ley 8/2020, de 11 de noviembre, de Garantía de Derechos de las Personas Lesbianas, Gais, Trans, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales y No Discriminación

por Razón de Orientación Sexual e Identidad de Género (Cantabria) no cumple con el ítem. Esta indica que promoverá e implantará “protocolos y programas de asesoramiento a docentes, familias y alumnado contra la discriminación y la violencia por razón de orientación sexual, identidad sexual, identidad de género o expresión de género o por asociación”, no obstante, no se explicita que se impartirá formación. Ocurre lo mismo en su artículo 14, de planes y contenidos educativos, que recoge lo siguiente:

“1. La consejería competente en materia de educación velará por el cumplimiento de los principios y normas de esta ley tanto en todos los centros educativos, como en los materiales docentes y en los contenidos educativos.

2. Los proyectos y planes de todos los centros adecuarán sus contenidos a las normas de esta ley, con especial atención a contenidos discriminatorios o negacionistas” (Ley 8/2020, de 11 de noviembre, 2020: p. 12).

No apareciendo, por tanto, de forma explícita que se impartirá formación específica sobre el colectivo. Esto especialmente teniendo en cuenta que la ley se centra, sobre todo, en la discriminación al colectivo.

Aunque originalmente recogía la formación en educación obligatoria, cabe destacar el caso de la Ley 2/2016, de 29 de marzo de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid, cuya modificación mediante la Ley 17/2023, de 27 de diciembre, por la que se modifica la ley previamente mencionada. La modificación en 2023 de la norma suprimió el artículo 24, de planes y contenidos educativos. El apartado 2 del mismo recogía lo siguiente antes de ser derogado:

“Los planes educativos deberán contemplar pedagogías adecuadas para el reconocimiento y respeto de la diversidad existente en cuanto a configuraciones genitales y su relación con las identidades, por lo que se incluirá en los temarios de forma transversal y específica, integrando la transexualidad e intersexualidad. Del mismo modo se deberá dar cabida a proyectos curriculares que contemplen y permitan la educación afectivo-sexual y la discriminación por motivos de identidad de género o expresión.

Para ello dispondrán de herramientas, recursos y estrategias para educar en la diversidad de género, prevenir el acoso escolar y educar en el respeto y la igualdad, tanto desde la educación formal como desde la no formal, incorporando al currículo los contenidos de igualdad” (Ley 2/2016, 2016: p. 16).

Por tanto, la modificación de esta norma supone un retroceso con respecto al texto original. No obstante, la formación en educación obligatoria sí queda cubierta en la Comunidad de Madrid por la Ley 3/2016, de 22 de julio, de protección integral contra LGTBIfobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la Comunidad de Madrid.

4.2. FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La formación en el ámbito universitario es un ítem que afecta a diferentes aspectos indirectamente: supone la formación a futuros profesionales y, en determinadas profesiones, la formación a alumnado de educación obligatoria. La inclusión, no obstante, de este tipo de educación es clave, ya que su presencia asegura que futuros profesionales de diferentes sectores reciban formación sobre el colectivo trans. Los textos que no reconocen este tipo de formación son la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia y la Ley 3/2016, de 22 de julio, de protección integral contra LGTBIfobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la Comunidad de Madrid. No obstante, en el caso del texto madrileño debe tenerse en cuenta que, aunque en la ley LGTBI no está reflejado, sí lo está en la ley trans autonómica.

Cabe destacar la redacción eliminada en la Ley 3/2016, de 22 de julio, del artículo 34 de formación al personal docente. El artículo fue completamente eliminado en la actualización de diciembre de 2023, e incluía, entre otros, el contenido siguiente: “se incorporará la realidad LGTBI y los diferentes modelos de familia a los cursos y masters de formación del futuro personal docente” (Ley 3/2016, 2016: p. 18).

En el resto de los textos legales, la redacción está establecida de forma similar. De este modo, la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, establece que entre las medidas contra la transfobia (artículo 7), la Administración autonómica:

“Promoverá que las Universidades de Andalucía fomenten la formación y la investigación en materia de autodeterminación de género, estableciendo convenios de colaboración, si ello fuera aconsejable, para:

- 1.º Impulsar la investigación y la profundización teórica sobre la identidad de género.
- 2.º Elaborar estudios sociológicos y de otra índole sobre la realidad social de las personas transexuales.
- 3.º Orientar y ayudar en los planes de formación y de empleo de las personas transexuales” (Ley 2/2014, 2014: p.9)

A pesar de existir ciertas diferencias entre los textos legales, todos ofrecen una cobertura similar a la educación sobre el colectivo trans: incluyendo la formación, investigación, y elaboración de diferentes iniciativas para asegurar la información, divulgación y formación en los diferentes sectores que conforman la universidad.

Cabe destacar, asimismo, la redacción de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (artículo 20):

“3. Las administraciones educativas competentes y las universidades impulsarán la introducción, en los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos universitarios y de formación profesional oficiales que habilitan para el ejercicio de profesiones docentes, sanitarias y jurídicas, de contenidos dirigidos a la capacitación necesaria para abordar la diversidad sexual, de género y familiar.

4. Asimismo, las administraciones educativas competentes y las universidades promoverán la formación, docencia e investigación en diversidad sexual, de género y familiar, y promoverán grupos de investigación especializados en la realidad del colectivo LGTBI y sobre las necesidades específicas de las personas con VIH” (Ley 4/2023, 2023: p. 17).

Si bien el contenido es similar a la redacción expuesta previamente, cabe destacar la explicitud de esta formación como incluida en los planes de estudio de titulaciones universitarias, ofreciendo una cobertura ampliada para aquellas comunidades donde la legislación no lo establezca de este modo.

4.3. FORMACIÓN A PROFESIONALES

La formación a profesionales es un aspecto amplio, pero esencial en este tipo de leyes, ya que asegura que el profesional que atenderá a personas del colectivo o que deberá impartir la formación que recogen otros apartados, esté capacitado para ello.

En lo que respecta a la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia, la formación a profesionales queda recogida en varios artículos. Aparece en el artículo 10, de formación de los cuerpos y fuerzas de seguridad; en el 19, de medidas de información y formación del personal sanitario; y en el 24, de formación de personal docente. Cubriendo así un amplio repertorio de personal público, aunque centrado únicamente en el ámbito de la educación, la sanidad y los cuerpos de seguridad; quedando sin reflejar un número destacable de personal de las administraciones públicas que no se incluye en esas categorías.

No obstante, en la Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia (Cataluña), se observa una redacción bastante amplia de la formación a profesionales en su artículo 10, de formación y sensibilización:

“1. Las administraciones públicas de Cataluña deben garantizar la formación y sensibilización adecuada de los profesionales que realizan tareas de prevención, detección, atención, asistencia y recuperación en los ámbitos de la salud, la educación, el mundo laboral, los servicios sociales, la justicia y los cuerpos de seguridad, el deporte y el tiempo libre, y la comunicación.

2. Debe impulsarse la formación del personal, funcionario o laboral, no transferido de otras administraciones públicas, mediante convenios de colaboración u otros instrumentos.” (Ley 11/2014, de 10 de octubre, 2014: p.10).

Una redacción similar de ese artículo se observa en leyes como la de Extremadura, Murcia, Islas Baleares, Comunidad de Madrid y Navarra, entre otros. No obstante, la redacción tiende a asemejarse, incluyendo en múltiples ocasiones una cobertura que recoge sectores profesionales de todo tipo. Un ejemplo de redacción de este tipo, además de las

previamente mencionadas, se encontraría en la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, cuyo artículo 7, apartado c, contiene el siguiente texto:

“Desarrollará e implementará programas de capacitación, sensibilización u otros dirigidos a contrarrestar entre el personal funcionario, laboral, estatutario y sanitario de las administraciones y de los organismos, sociedades y entes públicos las actitudes discriminatorias, los prejuicios y la imposición de estereotipos en relación con la expresión de la propia identidad de género” (Ley 2/2014, de 8 de julio, 2014: p.7).

Este artículo es un ejemplo destacado de una cobertura amplia de formación a profesionales, ya que incluye múltiples ámbitos y asegura la formación del personal público de las comunidades autónomas que poseen este tipo de leyes.

La formación a Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado aparece ampliamente incluida, igual que la formación a personal sanitario y de administraciones públicas. Ofreciéndose una cobertura generalmente amplia de este tipo de formación.

4.4. INVESTIGACIÓN

A pesar de que la investigación no consiste en formación explícita, el carácter educativo de la realización de investigaciones, la divulgación de sus resultados y el hecho de que amplía el conocimiento de aquellas personas que realizan las investigaciones, condiciona la pertinencia de este ámbito como parte del estudio. Este ámbito se encuentra incluido en la casi totalidad de los textos estudiados, exceptuando la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. La investigación suele estar estrechamente ligada al ámbito universitario, no obstante, no siempre ocurre así. De hecho, hay un mayor número de leyes que recogen esto que la educación universitaria en el ámbito del presente estudio.

Por ejemplo, en la Ley 3/2016, de 22 de julio, de protección integral contra LGTBIfobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la Comunidad de Madrid no se explicita la formación universitaria, pero sí la “investigación para la visibilidad de las personas

LGTBI y el desarrollo de medidas para la no discriminación y sensibilización en el entorno universitario” (Ley 3/2016, 2016: p. 18). Esto no se incluyó en el apartado correspondiente al no aclarar la formación a diferentes sectores, como sí ocurría en el artículo eliminado de la ley.

En el resto de las normas, la presencia de investigación se centra tanto en la promoción de investigación como de grupos y proyectos de investigación especializados. Así se puede observar, por ejemplo, en la Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia:

“Las universidades públicas y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el ámbito de las acciones de Investigación más Desarrollo de la Comunidad Autónoma, adoptarán medidas de apoyo a la realización de estudios y proyectos de investigación sobre la realidad LGBTI” (Ley 8/2016, 2016: p.19).

Cabe destacar, asimismo, que las referencias a investigación en las leyes también aparecen habitualmente en el ámbito sanitario: “la consejería competente en materia de salud promoverá la realización de estudios, investigación y desarrollo de políticas sanitarias específicas para las personas LGBTI” (Ley 8/2016, 2016: p. 16). Trascendiendo, por tanto, el ámbito de la investigación universitaria.

4.5. FORMACIÓN EN OTROS ÁMBITOS

Este apartado incluye formación no incluida en los apartados anteriores pero pertinente en el estudio, ya que pueden darse tipos de educación no formal que no encajen dentro de las categorías previamente expuestas. Exceptuando la norma de Islas Baleares y Galicia, el resto de las leyes reconocen explícitamente este ámbito. Este tipo de formación puede incluir ámbitos como los medios de comunicación, empresas no relacionadas con la educación o la cultura, entre otros.

Así se observa, por ejemplo, en la Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación

sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura, que incluye en su artículo 25 de políticas de fomento de la igualdad y no discriminación en el empleo: “promover en el ámbito de la formación el respeto de los derechos de igualdad y no discriminación de las personas LGBTI” (Ley 12/2015, 2015: p.20). También se recoge esta formación en el artículo 27 de protección de los jóvenes LGTBI:

“En los cursos de mediadores, monitores y formadores juveniles se incluirá formación sobre orientación sexual e identidad de género que les permita fomentar el respeto y proteger los derechos de las personas LGBTI en su trabajo habitual con los adolescentes y jóvenes de la Comunidad Autónoma de Extremadura” (Ley 12/2015, 2015: p.20).

Asimismo, leyes como la Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la Igualdad Social De Las Personas LGTBI+ reflejan ámbitos como la formación en el ámbito del deporte.

5. DISCUSIÓN

La educación aparece reflejada en las leyes en materia trans y LGTBI, como la ley estatal. en ella, se recogen aspectos como la formación del personal de administraciones públicas, inclusión en el currículo, uso del nombre escogido y protocolos de apoyo (Ramos Hernández, 2023).

A pesar de que la ley establece una serie de herramientas para facilitar la labor formativa sobre el colectivo trans, como programas como “Abrazar la diversidad”, del Ministerio de Educación, cabe cuestionarse cómo se implementa eso de forma práctica. Existe una ausencia de sensibilización y formación en la comunidad educativa, incluyendo al personal docente, siendo un obstáculo para la formación. Por ejemplo, algunos estudios apuntan a que en asignaturas como Educación Física no se tiene en cuenta la identidad de género (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020). La bibliografía disponible indica que la formación sobre el colectivo no está teniendo lugar no solo en educación obligatoria, sino también en entornos como las universidades (Fernández Paradas, 2021).

Por tanto, los recursos legales se presentan como insuficientes, al reducirse a leyes que todavía no se han implementado adecuadamente en este ámbito.

6. CONCLUSIONES

La amplia mayoría de las leyes recogen que debe impartirse formación sobre el colectivo trans en todo tipo de niveles educativos, tanto obligatorios como posobligatorios; además de la educación no formal.

El aspecto más reflejado en los textos es la formación a profesionales, incluido en la totalidad de los textos estudiados. Esta formación está principalmente centrada en empleados públicos de la comunidad autónoma o el estado, según procediera, y habitualmente recoge explícitamente a personal de salud, docentes y cuerpos de seguridad del estado, entre otros. Siendo este un aspecto esencial, ya que se trata de profesiones en las que el contacto con el colectivo trans puede darse de forma habitual. Por otro lado, la investigación ha sido un aspecto presente en 19 de 20 textos legales, siendo recogida tanto la investigación en universidades como, en algunos casos, la investigación por parte de los servicios públicos de salud. La educación obligatoria y educación en otros ámbitos se encontraba presente en 18 de las leyes, aunque este primer caso destaca por la reducción de la cobertura en la Ley 2/2016, de 26 de marzo, de la Comunidad de Madrid, que hasta 2023 recogía la formación en educación obligatoria. La formación en otros ámbitos se encontraba presente en áreas como, por ejemplo, el deporte o la formación en actividades de tiempo libre.

Finalmente, la educación en el ámbito universitario ha sido el aspecto con menor cobertura, incluyéndose en 17 de las leyes. Este dato contrasta con la investigación, actividad mayoritariamente del ámbito universitario, y que ha obtenido más cobertura. Estos datos indican un alto reconocimiento de la necesidad de impartir formación sobre el colectivo trans en diferentes niveles educativos y diferentes sectores, recogándose que las administraciones públicas asegurarán que dicha formación tenga lugar.

No obstante, cabe ampliar el estudio para analizar si esta formación recogida en la ley está implementándose de forma práctica. A pesar de que los textos recogen que esa formación tendrá lugar, es necesario analizar si eso está ocurriendo y, si es el caso, qué tipo de resultados se están obteniendo a partir de la formación impartida.

Debido a que en esta investigación únicamente se ha centrado en comprobar si se reflejan los diferentes tipos de educación en las leyes, es necesario analizar en profundidad la cobertura real de esta educación, todos los sectores que están incluidos y profundizar en el análisis de la redacción de los textos.

7. REFERENCIAS

- Domínguez Fuentes, J.; García-Leiva, P.; y Hombrados-Mendieta, M. (2019). Percepción de la ley integral 2/2014 por parte de las personas transexuales que residen en Andalucía. *Quaderns de Psicologia*, 21(2), 1-11.
- Esteve Alguacil, L. y Nonell i Rodríguez, A. (2021). Análisis del Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. *InDret*, 3, 267-290.
- Fernández García, L. (2019). Hacia la inclusión del colectivo transexual en el ámbito de la educación primaria. Universidad de Cantabria.
- Fernández Paradas, R. (2021). La Formación en Diversidad Afectivo-Sexual en las Asignaturas de Didáctica del Patrimonio de los Grados de Educación Primaria Andaluces. *ArtyHum Revista de Artes y Humanidades* (80), 181-210.
- Green, J. (2017). Legal issues for transgender people: a review of persistent threads. *Sexual Health*, 14(5), 431-435.
- Hernández-Melián, A. (2023). Análisis y clasificación de las políticas de empleo para las personas trans en España: marco europeo y regulación autonómica. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 115-132
- Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.
- Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia.

- Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.
- Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid.
- Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales.
- Ley 2/2022, de 23 de febrero, de igualdad, reconocimiento a la identidad y expresión de género y derechos de las personas trans y sus familiares en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI.
- Ley 3/2016, de 22 de julio, de protección integral contra LGTBIfobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la Comunidad de Madrid.
- Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI.
- Ley 4/2024, de 15 de febrero, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas trans.
- Ley 5/2022, de 6 de mayo, de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI en Castilla-La Mancha.
- Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia.
- Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía.
- Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana.
- Ley 8/2020, de 11 de noviembre, de Garantía de Derechos de las Personas Lesbianas, Gais, Trans, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales y No Discriminación por Razón de Orientación Sexual e Identidad de Género.
- Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la Igualdad Social De Las Personas LGTBI+.

- Marrero Peniche, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 643–658.
- Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38, 818-823.
- Puche, L. (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva. aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 33, 17-23.
- Quezada, F. (2017). Protección jurídica de la identidad de género en los establecimientos educacionales. *Derecho y Crítica Social* 3(2) 261-289
- Ramos Hernández, P. (2023). Comentarios a la ley trans y LGTBI: Análisis del texto normativo. *Diario La Ley*, N° 10252, Sección Doctrina.
- Trujillo, G. (2011). Sexismo, racismo y xenofobia: la educación como ámbito privilegiado para su prevención. In C. Rodríguez Yagüe, *Estudios sobre género y extranjería* (pp. 47-60). Albacete: Bomarzo.

