

LA MODERNIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: INTRODUCCIÓN AL VOLUMEN 32

Slavka Madarova

Cristina Calle Martínez
Universidad Complutense de Madrid

Jesús García Laborda
Instituto Franklin-UAH

Tras los años de pandemia y la recuperación, la evolución de la tecnología en la metodología docente en estos años se observa también en este número 32 de nuestra revista Encuentro. Cuando comenzamos allí por el principio de la década de los 90 éramos casi la única revista de didáctica de la lengua en España y la tecnología ha traído otras revistas hermanas de considerable calidad en Extremadura, Madrid o en Andalucía entre otras. Con el paso de los años la revista camina en dos líneas: una progresiva internacionalización y una mirada cada vez más frecuente a la investigación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes más jóvenes. Quizás ello se deba a que la oportunidad de la publicación gratuita y abierta favorecen la atracción también de jóvenes valores que buscan en la Didáctica de la Lengua una aplicación necesaria y útil lejos de revistas con temas mucho más complejos, pero sin apenas utilidad.

Estos temas se ven reflejados en este volumen anual que nos ha traído siete valiosas sorpresas en forma de trabajos de aplicación práctica y de amplia transferencia en forma de ciencia ciudadana, un aspecto cada vez más relevante en la investigación educativa. Como valor añadido, los autores de cuatro trabajos son internacionales destacando una amplia presencia de autores turcos. En cuanto a la temática, la digitalización cada vez deja de ser más novedosa a través de su normalización en el aula desde hace años. Por tanto, las autoras actuales buscan formas más novedosas. Así Pérez Agustín y Fleta Guillén miran a la dinamización de la Educación Superior en un muy interesante a través de la creación de materiales que luego aplicarán en la enseñanza de los más pequeños. Es esta una idea interesante de cara a empoderar a las futuras maestras con el dominio de herramientas digitales. Otro trabajo sobre la enseñanza a los alumnos en los primeros cursos académicos la aporta Aksoy que en un trabajo centrado en Chipre del Norte, pero con utilidad para la audiencia internacional describe el estado de la educación bilingüe mira a la forma de trabajar 14 profesores en prescolar y apoya la idea de que un buen desarrollo de una segunda lengua (en este caso, inglés) favorece el desarrollo de la primera y, por tanto, el multilingüismo es altamente beneficioso. A continuación, Mesas Jiménez, en la misma línea, analiza el papel de la mediación lingüística cuya importancia es enfatizada en el *Volumen complementario al*

Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2021, accesible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf). En su trabajo se centra en las estrategias y actividades de medición lingüística y su conexión de en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Otro artículo de calidad es el que presenta Karabacak sobre el uso de la pizarra virtual en la enseñanza de idiomas y que facilita la transición entre el turco Otomano y el inglés ya que ambos usan dos alfabetos diferentes. En este caso, la autora afirma que su hallazgo más importante es que la pizarra virtual permite que los estudiantes en *home-schooling* se sientan integrados prácticamente como si estuviesen presencialmente en el aula. Probablemente, el estudio más curioso lo aportan Campoy Martínez y Martínez Lirola en su referencia a la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) a través de actividades destacando el uso de mangas seguido de una análisis actitudinal que muestra la conexión entre los materiales usados y la ECG. Aydin y Genç aportan un sencillo estudio contrastivo entre el aprendizaje online y presencial. Finalmente, Tinedo-Rodríguez realiza un análisis de la literatura del papel de la mujer en la consolidación de la traducción audiovisual didáctica, un tema de profundo interés en los estudios de género.

En resumen, creemos que este volumen tiene un interés intrínseco para la audiencia de la revista y confiamos el año que viene en incrementar las aportaciones de la revista especialmente las internacionales además de comenzar a solicitar la inclusión de Encuentro en otras bases de datos ya que la madurez de la misma ha sido progresivamente alcanzada. Esperamos que el número 33 nos traiga sorpresas y quizás añadamos cosas nuevas. Así que hasta entonces solo deseamos que tú nuestro lector disfrutes de la lectura de este volumen tanto como nosotros lo hemos hecho en su confección.

MODERNIZATION OF LANGUAGE TEACHING: INTRODUCTION TO VOLUME 32

After the years of the pandemic and the recovery, the evolution of technology in teaching methodology in these years is also observed in this 32nd issue of our journal Encuentro. When we started out in the early 90's we were almost the only language didactics journal in Spain and technology has brought other sister journals of considerable quality in Extremadura, Madrid or Andalusia among others. Over the years, the journal has moved along two lines: a progressive internationalization and an increasing focus on research into the learning processes of younger students. Perhaps this is due to the fact that the opportunity of free and open publication favors the attraction of young values that seek in Language Didactics a necessary and useful application far from journals with much more complex but scarcely useful topics.

These themes are reflected in this annual volume, which has brought us seven valuable surprises in the form of papers with practical application and broad transfer in the form of citizen science, an increasingly relevant aspect of educational research. As an added value, the authors of four papers are international, with a large presence of Turkish authors. In terms of subject matter, digitization is no longer a novelty, as it has been standardized in classrooms for years. For this reason, current authors

are looking for more novel forms. Thus, Pérez Agustín and Fleta Guillén focus on the dynamization of higher education in a very interesting way through the creation of materials that will later be applied in the teaching of children. This is an interesting idea to train future teachers in the mastery of digital tools. Another work on teaching in the early academic years is that of Aksoy who, in a work focused on Northern Cyprus but useful for international audiences, describes the state of bilingual education, analyzes the way 14 preschool teachers work and supports the idea that a good development of a second language (in this case, English) favors the development of the first one and, therefore, multilingualism is highly beneficial. Next, Mesas Jiménez, along the same lines, analyzes the role of linguistic mediation, the importance of which is underlined in the companion volume to the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2021, available at https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/complementario/mcer_volumen-complementario.pdf). Her work focuses on language measurement strategies and activities and their connection to Content and Language Integrated Learning (CLIL). Another quality article is presented by Karabacak on the use of the virtual whiteboard in language teaching and facilitating the transition between Ottoman Turkish and English, as both use two different alphabets. In this case, the author states that her most important finding is that the virtual whiteboard allows home-schoolers to feel integrated practically as if they were face-to-face in the classroom. Probably the most curious study is provided by Campoy Martínez and Martínez Lirola in their reference to Global Citizenship Education (GCE) through activities highlighting the use of sleeves followed by an attitudinal analysis showing the connection between the materials used and GCE. Aydin and Genç offer a simple contrast study between online and face-to-face learning. Finally, Tinedo-Rodríguez provides a literature review of the role of women in the consolidation of didactic audiovisual translation, a topic of deep interest in gender studies.

In summary, we believe that this volume is of intrinsic interest to the journal's audience, and we are confident that next year we will increase the journal's contributions, especially the international ones, as well as begin to request the inclusion of Encuentro in other databases, since its maturity has been progressively achieved. We hope that issue 33 will bring us surprises and maybe we will add new things. So, until then we only hope that you, our reader, enjoy reading this volume as much as we have enjoyed putting it together.

LA CREACIÓN DE ÁLBUMES ILUSTRADOS IMPRESOS Y DIGITALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ENSEÑAR INGLÉS EN PREESCOLAR

PRINTED AND DIGITAL PICTUREBOOKS CREATION IN HIGHER EDUCATION TO TEACH ENGLISH IN PRESCHOOL

Mercedes Pérez Agustín

Facultad de Educación, UCM, Madrid

Teresa Fleta Guillén

Facultad de Educación, UCM, Madrid

Resumen

Este artículo presenta la investigación realizada con alumnos de tercer curso del Grado de Educación Infantil sobre los beneficios de los álbumes ilustrados impresos y digitales para enseñar inglés en Preescolar. Durante la primera fase de la experiencia pedagógica, los alumnos recibieron formación en base a unos cuestionarios iniciales sobre la práctica de leer y contar cuentos en la escuela. En esta fase aprendieron qué es un álbum ilustrado, sus características, la diferencia entre leer y contar cuentos, y técnicas de lectura de este recurso. Durante la segunda fase los alumnos crearon un álbum ilustrado eligiendo entre formato impreso o digital, la temática, y la edad y nivel lingüístico de los alumnos de Preescolar. Como resultado de dicho proceso creativo elaboraron 18 historias, de las cuales el 77% fueron realizadas con herramientas digitales como *Canva*, *Storyjumper* y *Procreate*. A partir de esta experiencia pedagógica los futuros maestros fomentaron las cuatro destrezas y la creatividad, e integraron el contenido, la cognición, la comunicación y la cultura (AICLE) a través de ilustraciones creativas y de una narrativa adaptada a Preescolar.

Palabras clave: Educación Superior; Preescolar; álbumes ilustrados impresos y digitales; ilustraciones; narración.

Abstract

This article presents a pedagogical experience about the benefits of printed and digital picturebooks to teach English in Preschool carried out with the student teachers in the third year of the Degree of Preschool Education. During the first stage of the pedagogical experience, students received some training based on an initial questionnaire about the practice of reading and telling stories in school. During this phase, they learned what picturebooks are, their features, the difference between reading and telling stories; and reading techniques for this resource. During the second phase, the students created a picturebook choosing from print or digital format, the topic, or the age and the language level of preschool students. As a result of the creative process student teachers developed 18 stories, 77% of which were carried out using digital tools such as *Canva*, *Storyjumper* and *Procreate*. From this pedagogical experience, the future teachers fostered their four skills and creativity, and integrated content, cognition, communication and culture (CLIL) through creative illustrations and with a narrative adapted to Preschool.

Palabras clave: Higher education; Preschool; printed and digital picturebooks; illustrations; narration.

1. INTRODUCCIÓN

La creciente demanda de la enseñanza del inglés en Preescolar y la implementación de la metodología AICLE, donde se integran componentes lingüísticos, de contenido, comunicativos, cognitivos y culturales (Mehisto et al., 2008), responde a las medidas innovadoras propuestas por la Unión Europea para promover el aprendizaje de idiomas. Como se indica en el documento de la Comisión Europea (2011), las lenguas adicionales como el inglés (en adelante L2), deben ser una herramienta de comunicación integrada en las rutinas normales del día a día y deben ser utilizadas durante el desarrollo de otras actividades de tal manera que las lenguas se adquieran espontáneamente en lugar de aprenderse conscientemente.

Los cuentos con o sin apoyo visual son y han sido un recurso docente que se ha utilizado con éxito en casa y en la escuela para impulsar la enseñanza y aprendizaje de lenguas maternas (en adelante L1) y de L2. En concreto, se considera que los álbumes ilustrados (en inglés *picturebooks*) reúnen los requisitos necesarios para ser un recurso docente óptimo para entretener, educar y enseñar lengua, contenidos y cultura en Preescolar. La finalidad de este artículo es presentar una experiencia pedagógica que ayude a futuros docentes de Preescolar en la tarea de enseñar inglés utilizando álbumes ilustrados creados por ellos y adaptados a sus necesidades docentes. Es decir, creados a partir de una temática y de una narrativa apropiadas para niños de edades comprendidas entre tres y seis años, siguiendo un formato del álbum ilustrado impreso o digital.

En primer lugar, en este artículo se analizan los beneficios de la literatura infantil en los programas de enseñanza del inglés en Preescolar, con énfasis en los álbumes ilustrados impresos y digitales. Se trata de uno de los pilares fundamentales de la metodología AICLE ya que su contenido narrativo unido a las ilustraciones está contextualizado y permite construir nuevos significados. En segundo lugar, se presenta la experiencia pedagógica llevada a cabo con estudiantes de tercer curso del Grado Superior en Educación Infantil en una universidad pública de Madrid. El propósito de la experiencia era dar a conocer a los futuros docentes los beneficios de la creación de álbumes ilustrados. Con este fin, después de asistir a talleres de formación y utilizando como modelo de inspiración el álbum ilustrado *Fry Bread. A Native American Family Story*, que refleja costumbres de otra cultura, la de los nativos americanos que viven en Estados Unidos en la actualidad, los futuros docentes iniciaron un proceso de creatividad. La última parte del artículo presenta un análisis de los álbumes ilustrados creados por los alumnos de Magisterio y un conjunto de implicaciones pedagógicas a tomar en consideración para la enseñanza del inglés en Preescolar.

2. LITERATURA INFANTIL EN PREESCOLAR

Numerosos estudios evidencian el éxito de la literatura dirigida a un público infantil para el aprendizaje del inglés como L1 (e.g., Hodges et al., 2018; McAndrew et al, 2017; Newstreet et al., 2019; Wasik et al., 2016), y como segunda lengua (L2) (Fitton et al., 2018); sin embargo, pocos estudios empíricos evidencian los beneficios del uso de esta literatura en contextos de inglés L2 en la escuela (Graham et al., 2020). Esto puede deberse en gran medida a la falta de homogeneidad en el desarrollo de los programas educativos en Preescolar en el contexto europeo, que en ocasiones invita a los docentes a crear sus propios recursos. A esto hay que añadir que hoy día, las enseñanzas en L2 se fundamentan en

la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido en Lengua Extranjera). Este enfoque pedagógico responde a la creciente demanda en la Unión Europea de unas medidas innovadoras para promover el aprendizaje de idiomas en asignaturas propiamente de contenido, dando el mismo peso al contenido que a la lengua. Sin embargo, la falta de materias específicas y homogéneas en los programas de L2, unido al carácter opcional en algunos países europeos ha dado lugar a que los materiales y recursos empleados en dicha metodología queden a libre elección del profesorado (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

2.1 Álbumes ilustrados impresos y digitales

El contexto de Preescolar brinda a los docentes la oportunidad de emplear materiales genuinos de literatura infantil tales como los álbumes ilustrados que según Bárbara Bader (1976) contienen un potencial ilimitado. Dado que se trata de narrativa e ilustraciones con tintes de documento social, cultural e histórico convierte a la lectura de los álbumes ilustrados en una experiencia enriquecedora para los niños. Asimismo, como forma de expresión artística, los álbumes ilustrados se apoyan en la interdependencia de las imágenes y las palabras. Esta interdependencia entre imágenes y narrativa guarda relación con uno de los postulados de la metodología AICLE puesto que las ilustraciones son vehículos para transmitir contenidos y se convierten en el pilar donde se construyen nuevos significados.

Nikolajeva (2010) alude a los distintos niveles de alfabetización que ofrece este tipo de narrativa donde hay representaciones simbólicas y referencias intertextuales e inter visuales para generar y crear significados que ayudan a encontrar sentido a la historia. Además, cuando los alumnos centran su atención exclusivamente en los aspectos estéticos del libro, a menudo se produce una mejora tanto en la comprensión como en el análisis crítico (Pantaleo, 2017). Del mismo modo, Colomer (2012) hace referencia a la importancia de los álbumes ilustrados para las etapas iniciales de educación porque “moviliza el significado para la comprensión narrativa e interpretativa de contextos con el fin de acoger a aquellos que se acercan a un nuevo idioma a pesar de su complejidad” (p.14). Por su parte, Mourão (2015) opina que los álbumes ilustrados son más que textos auténticos, ya que permiten emplear la L2 para interpretar el significado de las palabras y el diseño, elementos que conforman una narrativa visual y verbal que en ocasiones los docentes de L2 dejan a un lado para centrarse únicamente en las palabras.

La transformación de los álbumes ilustrados impresos al medio digital ha tenido lugar en un corto periodo de tiempo liderado por ilustradores e investigadores ante un escenario pesimista e incierto en 1990 con la llegada de los primeros libros electrónicos. Bus, Takacs & Kegel (2015) destacan el incremento de este género al adoptar los recursos multimedia e interactivos como uno de sus principales atractivos. Según Rule (2021) se trata de la expresión moderna del arte ancestral de contar historias. A este respecto, de acuerdo con Yokota, & Teale (2014), el proceso de digitalización de los álbumes ilustrados se podría categorizar en:

- 1) Escanear todo el álbum ilustrado con el propósito de acceder a él en línea,
- 2) Transformar el álbum ilustrado en películas o animaciones (a través de la cámara se presentan diferentes planos, las ilustraciones cobran vida y se añaden sonidos),

3) Incluir características propias del mundo digital tales como el sonido y el movimiento (cambiar el tipo de letra, la colocación del texto, añadir la lectura en voz alta, el sonido y la música y algunos elementos de las ilustraciones que responden a un click),

Por tanto, los álbumes ilustrados digitales (en inglés *digital picturebooks*) hacen referencia a una extensa variedad de textos que se presentan en formato electrónico; se trata de textos con un elevado nivel de animación e interacción que en ocasiones podrían confundirse con un juego. Como sucede con los álbumes ilustrados impresos, la relación entre imagen y narrativa puede estar equilibrada o ser inestable, puede repetirse, complementarse o contradecirse (Nikojaleva and Scott, 2001). Así mismo, al ser parte de la historia narrada y no de la narración en sí, el sonido puede ser diegético o extradiegético, es decir, si es meramente decorativo, o si se utiliza para enfatizar el tono de la historia. Además, los álbumes digitales pueden contener imágenes en movimiento que permite a la audiencia interactuar de un modo más realista, así como tener distintos puntos de vista del narrador y de los personajes incluso en la misma escena. Por el contrario, los álbumes ilustrados de formato impreso se caracterizan por sus innumerables tamaños, estructuras, colores y recursos artísticos que en versiones digitales ven limitadas sus características.

Esta transformación de formato impreso a digital implica que los docentes no solo deben ser competentes en lo que respecta a la enseñanza tradicional, sino que también deben serlo en el uso de las tecnologías porque como afirma Gopal (2021), los docentes deberían emplear la tecnología para fomentar las destrezas de pensamiento crítico tales como la resolución de problemas y la creatividad. En la misma línea, Kosara & Mackinlay (2013) reconocen el enorme valor de esta herramienta para animar a los alumnos a interactuar y facilitar la comprensión del contenido.

En 2005, el Consejo Europeo destacó la importancia de fomentar la formación en alfabetización mediática entre los niños, para que se beneficien de los aspectos positivos de los nuevos servicios de comunicación y evitar con ello la sobreexposición a contenidos violentos. Esto dio lugar a estudios que exploraban el rol de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en la enseñanza de Preescolar y los beneficios de introducir las TIC en el currículum (Marsh, 2010; Wohlwend, 2009; Yelland, 2010). En su estudio, Burnett (2010) enfatizó la capacidad de los niños a edades tempranas para emplear las tecnologías de forma creativa e innovadora.

2.2 Beneficios de los álbumes ilustrados impresos y digitales para la enseñanza del inglés L2

El carácter multimodal de los álbumes ilustrados impresos permite fomentar la interacción comunicativa entre maestro y alumnos e introducir vocabulario, conceptos y cultura de una forma natural porque alude a un contexto auténtico. Como afirman (Sipe, 1998; Kress, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2006), la escucha del lenguaje verbal y lectura visual de las ilustraciones las convierte en destrezas activas para la construcción de significado. En la misma línea, Frazel (2010) expone que la creación de álbumes ilustrados digitales conlleva un proceso que enriquece y mejora la palabra escrita o hablada; y además permite combinar, de diferentes maneras las imágenes, el audio y el video para contar una historia. El enfoque digital es también multimodal y permite al alumnado crear una narrativa más personalizada, facilitándoles un espacio para lo material y para las imágenes simbólicas donde

crear nuevos significados. Por tanto, los álbumes ilustrados digitales no solo ofrecen alternativas multimodales, sino que favorecen la creación de nuevos significados (Jewitt 2006; Kress 2003).

En suma, la presentación de este género a los alumnos es un método efectivo para estimular el lenguaje y desarrollar la alfabetización (Dickinson and Morse, 2019) y puede emplearse con éxito con los niños que están aprendiendo una L2 al mismo tiempo que están adquiriendo su L1 (Fitton et al., 2018).

2.3 Beneficios de contar historias impresas y digitales a través de la metodología AICLE

El arte de contar historias es ancestral e inherente al ser humano, conlleva la capacidad de dramatizar una historia con el fin de cautivar a la audiencia. Se presenta como un recurso educativo muy efectivo por su naturaleza receptiva y porque integra los valores sociales, el contenido y el lenguaje (López Tellez, 1996, Hearn & Garcés, 2005, Miller & Pennycuff, 2008). Se trata a su vez de una metodología muy eficiente para desarrollar la alfabetización, el pensamiento crítico y la imaginación (Marsh, 1986), todas ellas destrezas necesarias en cada una de las etapas educativas.

La metodología AICLE hace referencia al uso de las 4C's (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura) con el propósito de integrar el contenido en una L2. Como afirma Foley (2012), aprender una L2 con cuentos ofrece la posibilidad de desarrollar no solo diferentes actividades en las que los estudiantes pueden mejorar las cuatro habilidades y reforzar el lenguaje, sino también adquirir e introducir nuevos contenidos. Esto implica que esta metodología sea la más adecuada porque desarrolla el aprendizaje lingüístico desde tres vertientes: lengua de aprendizaje, lengua para aprender y lengua a través del aprendizaje (Coyle, 2007) y por su naturaleza dinámica y motivadora se centra más en el significado y ofrece un contexto auténtico (Dalton-Puffer, 2007; Dalton-Puffer & Smit, 2007). Según explica López Puigdollers (2017) “el proceso de escuchar un relato constituye una de las formas más fundamentales de construir significados pues en el cerebro la información es almacenada de forma narrativa” (p.16). Esto convierte al alumno en el centro y protagonista de su propio aprendizaje cumpliendo una de las premisas de la metodología AICLE. De igual modo, las historias digitales ayudan a diseñar las programaciones bilingües añadiendo mayor cohesión y relevancia tanto al contenido como al lenguaje entre el alumnado dentro y fuera del aula (Ramírez-Verdugo, 2013).

A continuación, se describen los beneficios de utilizar historias mediante la metodología AICLE:

- Introducir el contenido: porque al trabajar distintas disciplinas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, o Música, las historias ayudan a que los alumnos se involucren más activamente al mismo tiempo que adquieren un vocabulario más específico y un aprendizaje más profundo (Meyer & Coyle, 2017).
- Trabajar la cognición: ya que contar y escribir historias ayuda a los alumnos a asociar nuevos acontecimientos con conocimientos previos, y a establecer conexiones muy sólidas para alcanzar un aprendizaje profundo (Ioannou-Georgiou & Ramírez-Verdugo, 2011). A su vez, Newstreet et al. (2019) afirman que las historias ofrecen oportunidades a los lectores para que comparen y contrasten información, se hagan preguntas, analicen evidencias y hagan predicciones.

- Fomentar la comunicación: ya que las historias favorecen la interacción entre los alumnos en una amplia variedad de temas, así como a la adquisición del vocabulario general y específico asociado a un contexto auténtico y útil. Algunos estudios evidencian que cuando los profesores leen a sus alumnos esto les permite establecer conexiones con la literatura y desarrollar las destrezas orales de los alumnos (Isbell et al., 2004; Kirkland & Patterson, 2005; Montag & MacDonald, 2015).
- Introducir la cultura dado que las historias les dan pie a conocer otras costumbres, valores y culturas ofreciendo al alumnado una visión más realista del mundo. Por el hecho de comunicarse en otra lengua aprenden de forma inherente sobre otras culturas (Ellis & Brewster, 2014; Taylor, 2000, Luque Agulló, 2001).

A pesar de los múltiples beneficios de contar historias fundamentalmente en las etapas de Preescolar y Primaria, para fomentar el desarrollo lingüístico y mejorar la comprensión lectora parte de los estudios se han centrado en la efectividad y evaluación de las tareas cuando los niños monolingües vuelven a contar una historia (Bishop & Adams, 1990; Justice et al. 2010; Westerveld, Gillon, and Boyd 2012), y en general, se desconoce el efecto de estas mismas estrategias realizadas por alumnos que aprenden una L2 en Preescolar (Uccelli and Páez 2007; TagoilelagiLeota et al. 2005). Para llenar esta laguna, la experiencia pedagógica llevada a cabo en Educación Superior trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Conocen los futuros maestros la diferencia entre álbum ilustrado impreso y digital, y su utilización en Preescolar para enseñar inglés?
- ¿Están familiarizados los futuros maestros con los beneficios de crear álbumes ilustrados para atender a las necesidades educativas en Preescolar?
- ¿Relacionan los futuros docentes el uso de álbumes ilustrados con las áreas de aprendizaje del enfoque AICLE?

Con el propósito de dar respuesta a estas preguntas, se diseñó una experiencia pedagógica para que los futuros maestros reflexionaran sobre el uso de los álbumes ilustrados en Preescolar desde el punto de vista multilingüe, multimodal y creativo.

3. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE CREACIÓN DE ÁLBUMES ILUSTRADOS

En este apartado se describe la experiencia pedagógica y el proceso de implementación en el aula de Magisterio que se llevó a cabo para promover las destrezas comunicativas y creativas de los futuros maestros de Preescolar dentro del enfoque AICLE durante el primer semestre del curso académico 2022-2023.

3.1 Método

Se trata de un estudio de carácter mixto acompañado durante el proceso de un cuestionario inicial para conocer las carencias y fortalezas de los alumnos con respecto a los álbumes ilustrados como herramienta para impartir inglés en Preescolar, y de un cuestionario final de autoevaluación y de evaluación de la experiencia pedagógica donde se obtuvo un 74% de satisfacción de los alumnos con dicha metodología.

El estímulo inicial de la experiencia pedagógica fue leer cuentos en inglés con el soporte pedagógico de álbumes ilustrados impresos. Una de las razones para utilizar álbumes ilustrados se fundamenta en el método comunicativo dentro del enfoque didáctico AICLE (Isbell et al., 2004; Kirkland & Patterson, 2005; Montag & MacDonald, 2015). Se trata de una metodología activa que crea en el aula situaciones de enseñanza-aprendizaje que permiten que cuando el alumnado escucha las historias de los álbumes ilustrados contadas en una lengua extranjera entienda la esencia de las historias ayudados por la información que les facilitan las imágenes (Cameron, 2001). Otra razón vincula el escuchar cuentos con la habilidad de visualizar y desarrollar la imaginación (Wright, 2006). Por este motivo, escuchar las historias de álbumes ilustrados y/o crear historias e ilustrarlas ayuda al alumnado no solo desde una perspectiva socio-lingüística y conceptual, sino también desde el punto de vista creativo (Pugliese, 2010).

3.2 Participantes

Los estudiantes que tomaron parte en la experiencia práctica sobre técnicas de enseñanza del inglés cursaban tercer curso del Grado Superior en Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Los estudiantes (n. 33) trabajaron individualmente y en grupo en Didáctica de la Lengua Extranjera, y se asignó tiempo para desarrollar las actividades en clase y en casa. Desde el inicio de la experiencia, se comunicó al alumnado que los recursos educativos creados por ellos en inglés iban encaminados a crear aulas integradoras, a promover la diversidad cultural y a trabajar contenidos a través del inglés.

3.3 Diseño, proceso creativo y producto final

La Figura 1 presenta las fases de la experiencia pedagógica proyectadas como una sucesión de secuencias fundamentadas unas en otras y cuyo foco se centra en la lectura y creación de álbumes ilustrados.



Figura 1. Fases de la experiencia pedagógica

Fuente: elaboración propia

Antes de impartir los talleres formativos, se recabó información de los estudiantes a través de un cuestionario sobre el conocimiento, actitudes y percepción acerca de leer y enseñar inglés con álbumes ilustrados. Este cuestionario inicial recogía información sobre si los estudiantes habían leído o contado cuentos a niños, sobre el grado de importancia que daban al uso de cuentos para enseñar/aprender una lengua; y cuáles eran sus impresiones acerca de participar en la experiencia pedagógica de creación de álbumes ilustrados. Del cuestionario se desprendía que, aunque les habían leído y contado cuentos en la escuela y en casa, en pocas ocasiones los habían utilizado para enseñar. En consecuencia, pensaban que esta propuesta didáctica les iba a brindar la posibilidad de conocer y aprender a utilizar los recursos activamente en Preescolar.

Fase 1: Talleres

La información recogida en el cuestionario inicial ayudó a la preparación de los talleres, durante los cuales, el alumnado recibió formación específica sobre las características de los alumnos de Preescolar; la relación que existe entre el uso de los cuentos y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; cómo integrar el uso de los álbumes ilustrados en el día a día escolar; cómo identificar los álbumes apropiados a la edad y nivel lingüístico. En suma, cómo crear metodologías activas, participativas e integradoras dirigidas a alumnos de Preescolar.

El primer taller de formación, de carácter teórico-práctico (titulado *Storytelling with children's literature*), sirvió para que los estudiantes se familiarizaran con la destreza de leer cuentos teniendo los álbumes ilustrados como soporte para la enseñanza del inglés. Algunos de los puntos que se trataron en el taller fueron:

- diferencia entre leer y contar cuentos.
- conocer qué es un álbum ilustrado y sus características.
- tipos de álbumes ilustrados y consejos para elegir los apropiados.
- técnicas de lectura de álbumes ilustrados en clase: antes-durante y después de las lecturas.

En el segundo taller se presentó el álbum ilustrado de no ficción *Fry Bread. A Native American Family Story* escrito por Kevin Noble Maillard e ilustrado por Juana Martinez-Neal. Se trata de un álbum de carácter didáctico y moralizante para trabajar las Competencias Sociales y Cívicas. El álbum muestra una familia de nativos americanos presentando los ingredientes (harina, azúcar, sal y manteca de cerdo), y cocinando la receta del pan frito. Esta receta se remonta a 1864, y hace alusión al momento en que el pueblo navajo fue forzado violentamente a abandonar sus territorios para ser ocupados por colonos americanos. En aquel momento, este alimento fue esencial y el único para la subsistencia de las tribus de los nativos americanos, y pasó a ser un símbolo de resistencia.

Previo a la presentación del álbum ilustrado y para conocer el grado de conocimiento del alumnado sobre los nativos americanos, en el segundo taller se les pidió que definieran y dibujaran a los habitantes de Estados Unidos después del descubrimiento del nuevo mundo. Los términos más utilizados para definir a estos pobladores fueron “nativos” e “indígenas”; otros términos utilizados fueron “precolombinos” aztecas” “mayas”. Los dibujos presentaban a los pobladores nativos americanos con piel oscura, poca ropa, pelo largo negro y plumas.

Los puntos que se trataron en el taller fueron:

- respeto por los demás, sus opiniones y costumbres.
- construir una comunidad de aula inclusiva y acogedora.
- mostrar que la comida tiene el poder de conectar a las personas.
- respeto a la cultura y costumbres infantiles.
- mostrar que la comida nos permite aprender y compartir sobre otras culturas.
- celebrar a los pueblos indígenas americanos de hoy destacando aspectos de resiliencia, cultura e historia.

Fase 2: Proceso creativo

El objetivo de esta fase era ofrecer al alumnado la posibilidad de desarrollar su imaginación y creatividad escribiendo e ilustrando álbumes teniendo en cuenta la edad y nivel lingüístico del alumnado de Preescolar. La Tabla 1 ilustra cómo las actividades se implementaron en el aula centrándose en la idea de que la escritura e ilustración es una combinación de proceso y producto que incluye lluvia de ideas, escritura y edición (Sokolik 2003).

Secuencia 1	Reunión en grupos, conocerse unos a otros Los estudiantes intercambian información y eligen personaje sobre el que escribir la historia y herramientas para ilustrarla.
Secuencia 2	Escribir e ilustrar. Los estudiantes editan el álbum ilustrado impreso o digital.
Secuencia 3	Resultados y presentación del producto final Los estudiantes leen / cuentan la historia del álbum ilustrado a los otros estudiantes y responden preguntas.

Tabla 1. Secuencias del proceso creativo

Fuente: elaboración propia

Con el fin de fomentar el trabajo independiente y en grupo, el proceso creativo se desarrolló en tres secuencias (Johnson et al., 1988; Kagan, 1988) con objeto de: crear oportunidades para explorar la narrativa y la ilustración (Pugliese, 2010); conocer la utilización de los álbumes ilustrados desde el punto de vista del escritor, además del lector y oyente.

Para ilustrar y escribir las historias, los alumnos podían elegir entre materiales fungibles (cartulina, papel, goma eva), o digitales creados con herramientas online (*Canva*, *Storyjumper* y *Procreate*). Se determinó que el formato del álbum debía reflejar las distintas partes del álbum ilustrado (portada, contraportada, lomo, cubierta, solapa).

Fase 3. Resultados del producto final

Los cuentos creados por los alumnos suman un total de 18, de los cuales 4 fueron presentados en formato fungible impreso y 14 en formato digital. La Tabla 2 presenta los títulos, número de autores, formato y temas de los álbumes presentados:

Título	Autores	Formato	Tipo	Tema
1.The Little bird Mantusha	3	Online	Ficción	Familia
2. Erika and Kiko	1	Online	Ficción	Amistad
3. Samara and the unknown universe	1	Online	Ficción	Sueños
4. We want to be free	2	Online	Ficción	Libertad animal
5. The adoption	2	Online	Ficción	Adopción animales
6. What if?	2	Online	No ficción	Ciencias
7. My Little Sunshine	2	Impreso	No ficción	Familia
8. Aldo and Elsi	1	Impreso	No ficción	Amor
9. What does the sheep Marisheep eat?	2	Impreso	Ficción	Comida
10. The King of the See	2	Impreso	Ficción	Amistad
11. Emma’s family	2	Online	No ficción	Compartir
12. Saving Christmas	3	Online	Ficción	Medioambiente
13. Peter, Fer and Yelter Santa’s Helpers	3	Online	Ficción	Ilusión
14. Much more than a dog	2	Online	No ficción	Discapacidad
15. Echo and Narcisus	2	Online	Ficción	Amor
16. Mummy I don’t want to bathe	1	Online	Ficción	Higiene
17. The factory of Nicholas doll	1	Online	No ficción	Reciclaje
18. The Unknown Universe	1	Online	No ficción	Universo

Tabla 2. Álbumes en formato impreso y digital

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Como producto final, los estudiantes tenían que crear una historia en grupo o individualmente. El 77% del alumnado optó por crear una historia digital, aunque en el cuestionario previo a la experiencia tan solo el 14% admitía haber visto una historia digital. Entre los motivos más destacados para elegir este formato se encontraba su familiaridad con las TIC para crear historias, al ser un formato más atractivo, interesante e interactivo. El 23% restante del alumnado realizó el cuento con material fungible en cartulina, cartón, goma eva, incluso explorando distintos materiales para crear texturas como lana, o incorporando solapas ya que se trata de un material “más manipulativo y sensorial”.

A pesar de que la educación tradicional ha girado siempre en torno a los libros de texto y a los cuentos en formato impreso y no tanto a fomentar la creatividad, los maestros son creativos por naturaleza (Plugiese, 2010). Por tanto, explorar con materiales y con tecnología impulsa la necesidad de formar a los futuros docentes en técnicas creativas de narración para leer y contar historias a los alumnos utilizando ambos formatos. Entendiendo también que los álbumes creados en formato digital ofrecen la posibilidad de ser leídos en pantalla, o de imprimirse en papel para ser leídos en clase.

Los personajes principales de las historias creadas por los alumnos de Magisterio son niños y animales. Además, la selección de temas (familia, amistad, comida, medioambiente, protección animal, higiene, discapacidad, reciclaje o universo) indica que los futuros maestros son sensibles a las preferencias del alumnado de Preescolar e identifican en sus historias temas universales como el amor, esperanza, pertenencia, medioambiente, o diversidad. Estos temas permiten al maestro llevar a cabo una serie de actividades de interacción comunicativa antes-durante y después de las lecturas del álbum ilustrado (Ellis & Brewster, 2014; Montag & MacDonald, 2015).

Los argumentos de las historias son claros, con personajes sencillos, en algunas ocasiones humanos, como (una niña que desea ir al espacio, una niña que desea tener un perro), y a veces protagonizadas por animales (un cachorro de león que no se quiere bañar), o por personajes fantásticos como Santa Claus; todos ellos adecuados para que los alumnos de Preescolar puedan seguir la trama. La mayoría de las historias tienen un carácter moralizante porque a través de las conductas incorrectas de los personajes se conocen las consecuencias de los actos; por ejemplo, una niña caprichosa no comparte sus juguetes y como resultado no tiene amigos así que aprenderá a compartir.

Las historias en su mayoría están narradas en presente y en pasado, siendo el pasado el tiempo generalmente utilizado por los personajes narradores en estilo indirecto (“*Valeria was arriving in a new city*” “*There were giant towers*”, “*Mirko was very sociable and playful*”, “*Nicholas went to school every day*”, y el presente por los personajes en estilo directo “*I am a lucky girl*”, “*you need to take a bath Mirko*”, “*we need the money to pay for food*”). La repetición de estructuras o refranes rítmicos como recurso especialmente diseñado para alumnos principiantes de inglés aparece en álbumes como *The Little Bird* (“*Bailey is a dog that plays a lot*”, “*She has a room, a garden and a pool*”, “*What if clouds...? What if the droplets...? What if the sea... “It’s always the same” “Fly high, fly high or big problems you will find*”, “*But little Mantusha was so brave so brave that he decided to enter anyway*” “*Fly away, fly away, here I won’t stay*”).

Asimismo, se utilizan onomatopeyas como un recurso estilístico muy apto para alumnado de Preescolar por su carácter didáctico y envolvente “*achoo, achoo, ¡achoo!*” e interjecciones para expresar asombro como “*wow!*”. Las historias con preguntas dirigidas a los lectores sirven para hacerles reflexionar y establecer opciones de respuesta, como es el caso del álbum ilustrado de no-ficción *What if?* (Newstreet et al., 2019).

Las ilustraciones que aparecen en los álbumes ilustrados ayudan a clarificar la narrativa y la comprensión en inglés L2 (Nikolajeva, 2010; Colomer 2012). Estéticamente son de diseño sencillo, de manera que ofrecen oportunidades de interacción comunicativa entre niño y maestro dando lugar a diálogo para explicar el significado del vocabulario y expresiones con sinónimos o con ejemplos.

A continuación, se presenta el análisis de dos álbumes ilustrados con el foco en el lenguaje, contenido e imágenes; se describen también las habilidades cognitivas y el aspecto cultural que se desprenden para facilitar la comprensión y el conocimiento conceptual:

- **Historia 1:**

Samara and the unknown universe es un álbum creado online con la aplicación *Canva*. Cuenta la historia de una niña, que tiene el sueño de explorar el universo en compañía de su padre que es astronauta (*astronaut, trip, space station, solar sytem, outer space*).

Las ilustraciones son sencillas y ayudan a comprender la trama de la historia.

La imagen de la Figura 2 muestra una niña que quiere cumplir el sueño de ir al espacio.



Figura 2. Samara and the unknown universe

Fuente: elaboración propia

La estrecha relación entre la niña y su padre a lo largo de la historia queda patente cuando el padre consigue que el sueño de Samara de ir al espacio se haga realidad. Después, una vez en el universo, le muestra cada planeta con sus respectivas características. Las expresiones como “*Honey*” más propias

del inglés americano y “*Darling*” empleadas con mayor frecuencia en inglés británico apoyan la relación de cariño y confianza entre el padre y su hija como se muestra en la imagen de la Figura 3.



Figura 3. Imagen de Samara and the unknown universe

Fuente: elaboración propia

El vocabulario en inglés repasa los nombres de los planetas (*Jupiter, Mars, Pluto, Uranus, Neptune, Saturn*), tamaños (*biggest, smallest*) y características del sistema solar (*hottest, nearest to the sun*) con diálogos entre el padre y la niña en presente de indicativo (*This is how the solar system looks like*). La narración introduce estructuras formuláicas contextualizadas (*daddy please, how was school today? I'm so excited! This is amazing!*). En suma, se trata de un documento de gran valor lingüístico y conceptual en el que a través de la mirada de la niña como personaje principal, se presenta el concepto del sistema solar y sus planetas, así como los demás personajes de la historia (*daddy, mummy, and little brother*).

El léxico presentado y analizado previamente está vinculado a un contexto específico que trae consigo la cultura como un aspecto fundamental de la metodología AICLE. Los alumnos no solo aprenden a expresar aspectos clave en la lengua extranjera sino como afirma Meyer (2010) aprenden a reconocer los códigos culturales, “*They also need to become aware of the hidden cultural codes and the appropriate linguistic and non-linguistic means and strategies to address them*” (52). Los álbumes ilustrados permiten descifrar estos códigos culturales integrados tanto en la narración como en las imágenes. A este respecto, Coyle, Holmes & King (2009) consideran que la metodología AICLE es el vehículo para explorar las conexiones entre el lenguaje y la identidad cultural examinando los comportamientos, las actitudes y los valores. Esto conlleva que el contenido aplicado a un contexto enriquecerá la comprensión de los alumnos de su propia cultura y de las demás.

- **Historia 2:**

What does the sheep Marisheep eat? es un álbum ilustrado realizado sobre cartulina, con rotuladores, goma eva, algodón y hojas de árboles. Está narrado y protagonizado por una oveja que estaba hambrienta y buscaba algo que le gustara (*I'll go home to see if there's anything I like*). El léxico en inglés repasa vocabulario relacionado con la comida (*cheese, eggs, meat, fish, apple, oranges, carrots, cookies, chocolate, cereals, cake, pineapple juice*) hasta averiguar qué le gusta a la oveja que se presenta como muy caprichosa (*she did not like anything*) y que queda enfatizado a través de la repetición (*again, Marisheep didn't find anything she liked*). El uso de los adverbios de frecuencia junto a las repeticiones aumenta el deseo de saber qué le gusta a la protagonista (*Marisheep approached slowly and suddenly...*). Al final se pone en evidencia que lo que realmente le gusta a la oveja es algo sencillo (*Grass*). A través de este recurso los niños descubrirán junto a la oveja qué les gusta comer adaptado a un contexto auténtico y de forma muy interactiva y lúdica. Este álbum ilustrado va dirigido a alumnos que no están familiarizados con un contexto rural, asumiendo que desconocen el alimento preferido de las ovejas. La oveja también parece desconocer el entorno al buscar la comida en la nevera, en lugar de en el campo donde se encuentra. A través de la comida la historia se puede contextualizar en un país de habla inglesa donde comen “cookies”, término empleado en Canadá y Estados Unidos, equivalente a “biscuits” en el Reino Unido. De la variedad de comida que se puede encontrar en las neveras se desprende el tipo de dieta saludable que se debe consumir diariamente (*cheese, eggs, meat, fish, apple, oranges, carrots*), alimentos que aparecen en la Figura 4:

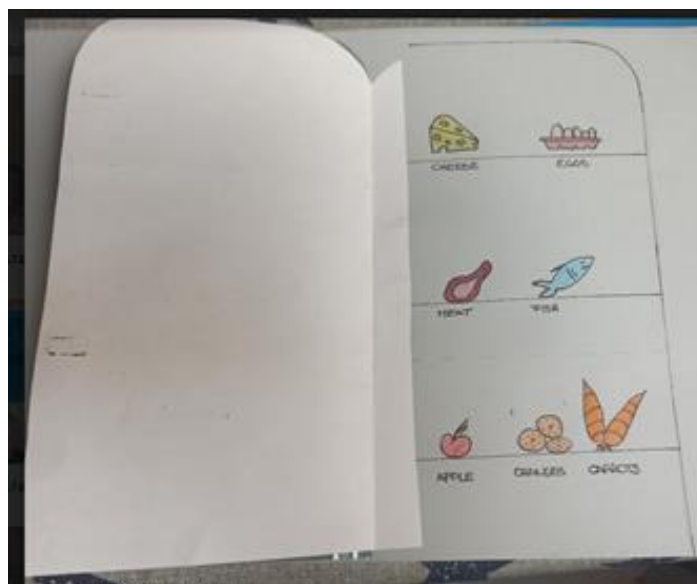


Figura 4. *What does the sheep Marisheep eat?*

Fuente: elaboración propia

En la misma línea, la Figura 5 presenta alimentos que se deben consumir de forma ocasional (*cookies, chocolate, cereals, cake, pineapple juice*) con el fin de enseñar a los alumnos a cuidar su dieta.



Figura 5. *What does the sheep Marisheep eat?*

Fuente: elaboración propia

El aspecto cultural se fomenta a través de la interacción social que permite a los hablantes compartir experiencias y debatir sobre posibles consecuencias de las decisiones que toman. En este álbum ilustrado se pretende establecer interacción comunicativa desde el comienzo con el lector formulando la pregunta “*What does the sheep Marisheep eat?*” y a continuación cuando la oveja se pregunta “*What is that?*” despertando el interés de los alumnos por responder a estas dudas.

Como punto final a la experiencia pedagógica creativa, los futuros maestros tuvieron la oportunidad de presentar sus álbumes ilustrados en clase a sus compañeros y crearon un banco en la plataforma de la asignatura con los materiales creados para ser compartirlos entre ellos.

5. CONCLUSIÓN

La experiencia pedagógica de creatividad fue el trampolín para que los futuros docentes se familiarizaran con la literatura infantil en inglés y con el potencial de leer historias en el aula de Preescolar con soporte impreso o digital. Como quedó reflejado en el cuestionario final de evaluación del proyecto, los alumnos justificaron la elección del formato digital porque “es más interesante hacerlo *online*”, “el formato con *storyjumper* es más atractivo”, “los ordenadores tienen muchos más diseños”, “porque con el ordenador o *ipad* es mucho más fácil y rápido”, “porque no dibujo bien”. Por el contrario, los alumnos que optaron por formato impreso expusieron entre otras razones “porque a los niños les gustaría más en cartón”, “porque prefiero dibujar y me gustan más las ilustraciones tradicionales”, “porque el cartón es más original”.

A nivel teórico, los alumnos valoraron el potencial de la literatura infantil para la enseñanza del inglés y resaltaron la importancia de estas técnicas para enseñar vocabulario, mejorar la pronunciación, afianzar conceptos e incrementar el interés por la lectura. También subrayaron que ese tipo de recursos son cruciales para descubrir y aprender de otras culturas.

Tanto los álbumes creados con material fungible como los digitales fomentaron la creatividad, el aprendizaje de la lengua, los conceptos y la cultura de los estudiantes de Magisterio, habilidades todas ellas relacionadas con la metodología AICLE. Al crear, ilustrar y contar sus historias, los futuros maestros desarrollaron las cuatro destrezas además de la destreza cognitiva, enfocada hacia el alumnado de Preescolar, lo que es de suma importancia ya que a edades tempranas el desarrollo cognitivo y el lingüístico van de la mano.

En conclusión, experiencias pedagógicas creativas de escritura e ilustración conjuntas con adultos engloba todas las áreas de aprendizaje del enfoque AICLE, sobre todo aquellas actividades dirigidas a controlar y manipular el lenguaje, contenidos, cultura y cognición. Se trabaja con ideas, palabras, estructuras gramaticales, y conceptos para entablar interacción comunicativa oral entre profesorado y alumnado de Preescolar. En una palabra, estas técnicas sobre contar historias con álbumes ilustrados creados por los docentes dentro del enfoque AICLE sirven para llevar la teoría a la práctica.

REFERENCIAS

- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Nueva York: Macmillan.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, UK: Cambridge, University Press.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. In T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-26). Venezuela: Banco del Libro-Gretel.
- Comisión Europea (2011). Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2017). *La educación obligatoria en Europa –2017/18. Eurydice. Datos y cifras*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. In D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts - Converging goals: CLIL in Europe* (Mehrsprachigkeit in Schule Und Unterricht; Vol. 6). Peter Lang Pub.

- Coyle, D., Holmes, B., King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines*.
http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_statement_and_guidelines.pdf
- Dalton Puffer, C. & Smit, U. (2007). *Critical Perspectives in CLIL Classroom Discourse*. Berlin: Peter Lang.
- Dickinson, D. K., & Morse, A. B. (2019). *Connecting through Talk: Nurturing Children's Development with Language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary teachers*. (3rd ed.). London: British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/article/tell-it-again-storytelling-handbookprimaryenglish-language-teacher>
- Fitton, L., McIlraith, A. L., & Wood, C. L. (2018). Shared book reading interventions with English learners: a meta-analysis. *Rev. Educ. Res.* 88, 712– 751. doi: 10.3102/0034654318790909.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University, Phoenix, Arizona.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Georgiou, S., Verdugo, M. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gopal Raj, A. (Ed.). (2021). *Creativity as Progressive Pedagogy: Examinations Into Culture, Performance, and Challenges*. Hersey PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8287-9>
- Graham, K., Matthews, S., Eslami, Z. (2020). Using Children's Literature to Teach the 4Cs of CLIL: A Systematic Review of EFL Studies. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(2), 163-189.
- Hearn, I. & Garcés, A. (2005). *Didáctica del Inglés para primaria*. Pearson.
- Hodges, T. S., McTigue, E., Wright, K. L., Franks, A. D., & Matthews, S. D. (2018). Transacting with characters: Teaching children perspective taking with authentic literature. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 343–362. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464529>
- Isbell, R., Sobol, J., & Lindauer, L. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163. <https://doi.org/10.1023/b:ecj.0000048967.94189.a3>
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Holubec, E. J. (1988), *Cooperation in the classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.

- Kagan, S. (1988), *Cooperative Learning Resources for Teachers*, Riverside, CA: University of California.
- Kirkland, L. D., & Patterson, J. (2005). Developing oral language in primary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 391–395. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0009-3>
- Kress, G. R. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The Grammar of Visual Design*. (2nd ed.) London: Routledge.
- López Puigdollers, P. (2017). *El storytelling. Beneficios y aplicación en la enseñanza primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Jaume I].
- López Téllez, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la enseñanza Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 159-166.
- Luque Agulló, G. (2001). *Aprendiendo inglés mediante historias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Maillard, K., Martínez-Neal, J. (2019). *Fry Bread: A Native American Family Story*. Roaring Brook Press.
- Marsh, R. (1986). *Effects of storytelling in education*. <http://www.richardmarsh.ie/effects.htm>
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23–29. doi: 10.1177/1476718X09345406
- McAndrew, E. M., Morris, W. L., & Fennell, F. (2017). Geometry-related children's literature improves the geometry achievement and attitudes of second-grade students. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 34–51. <https://doi.org/10.1111/ssm.12202>
- Mehisto, P. Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Meyer, O. (2010). *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching*. In: Eisenmann, Maria and Summer, Theresa (Eds.) (2010): Basic Issues in EFL-Teaching and Learning Heidelberg: Winter. Forthcoming.
- Meyer, O. & Coyle, D. (2017). Pluriliteracies teaching for learning: Conceptualizing progression for deeper learning in literacies development, *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 199-222. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0006>
- Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal of Cross-Disciplinary perspectives in Education*, 1, 36-43.
- Montag, J. L., & MacDonald, M. C. (2015). Text exposure predicts spoken production of complex sentences in 8- and 12-year-old children and adults. *Journal of Experimental Psychology*, 144(2), 447–468. <https://doi.org/10.1037/xge0000054>
- Mourão, S. (2015). The potential of Picturebooks with Young Learners. In J. Bland, (Ed.). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12-year-olds*. 199-218. London: Bloomsbury Academic.

- Newstreet, C., Sarker, A., & Shearer, R. (2019). Teaching empathy: Exploring multiple perspectives to address islamophobia through children's literature. *The Reading Teacher*, 72(5), 559–568. <https://doi.org/10.1002/trtr.1764>
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. SilvaDíaz (Eds.), *New directions in picturebook research* (pp. 45-58). London: Routledge.
- Pantaleo, S. (2017). Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork. *Language and Education*, 31(2), 152–168.
- Pugliese, Ch. (2010). *Being Creative: The challenge of change in the classroom*. Delta Publishing.
- Rule, L. (2021). *Digital storytelling*. Digital Storytelling Association.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108.
- Tagoilelagi-Leota, F., McNaughton, S., MacDonald, S., & Ferry, S. (2005). Bilingual and Biliteracy development over the transition to school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 455-479.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739.
- Taylor, E. (2000). *Using folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uccelli, P., Paéz, M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 38(3):225-36. doi:10.1044/0161-1461(2007/024).
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57.
- Wohlwend, K. (2009). Early adopters: Playing new literacies and pretending new technologies in print-centric classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 117–140. doi: 10.1177/1468798409105583.
- Wright, A. (2006). *Being Creative: things I find useful*. Cats: The IATEFL Young Learners Publication.
- Westerveld, M., Gillon, G., Boyd, L. (2011). Evaluating the clinical utility of the Profile of Oral Narrative Ability for 4-year-old children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(2): 130-40.
- Yelland, N. (2002). Playing with ideas and games in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3, 197–215. doi:10.2304/ciec.2002.3.2.4
- Yokota, J., Teale, W.H. (2014). *Picture Books and the Digital World*. https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/yokotateale-rt_may_2014.pdf

TEACHERS' PERSPECTIVES ON HOW EXPOSURE TO FOREIGN LANGUAGES AFFECTS YOUNG CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT

PERSPECTIVAS DE LOS MAESTROS SOBRE CÓMO LA EXPOSICIÓN A LENGUAS EXTRANJERAS AFECTA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS

Yeşim Üstün Aksoy

Near East University, Ataturk Faculty of Education, Educational Administration, Supervision, Economics and Planning, North Cyprus, Turkey

Abstract

To increase the quality of language education in Northern Cyprus, the number of schools that provide bilingual education (Turkish and English) at early ages and in the preschool period is increasing day by day. In this study, the opinions of preschool teachers were taken to describe the general situation of bilingual education in Northern Cyprus during the preschool period. Based on a qualitative study and an easily accessible case sampling, the research was conducted with 14 preschool teachers working in the Near East Preschool Institution, which provides bilingual education in the Nicosia district. In the research, the data were obtained through a semi-structured opinion form and analyzed by content analysis techniques. According to the research findings, although the preschool teachers stated that bilingual education positively affects language development, they also expressed that there were some negativities. As a result, although it has some limitations, it has been revealed that bilingual education contributes to the language development of preschool children and it is important for children to receive multilingual education from the moment they start preschool institutions, as in European Union countries.

Key Words: Early childhood period, preschool education, language development, bilingual education.

Resumen

Para aumentar la calidad de la educación lingüística en el norte de Chipre, el número de escuelas que brindan educación bilingüe (turco e inglés) en edades tempranas y en el período preescolar aumenta día a día. En este estudio, se tomaron las opiniones de los maestros de preescolar para describir la situación general de la educación bilingüe en el norte de Chipre durante el período preescolar. Sobre la base de un estudio cualitativo y un muestreo de casos de fácil acceso, la investigación se llevó a cabo con 14 maestros de preescolar que trabajan en la Institución Preescolar del Cercano Oriente, que brinda educación bilingüe en el distrito de Nicosia. En la investigación, los datos fueron obtenidos a través de un formulario de opinión semiestructurado y analizados por técnicas de análisis de contenido. De acuerdo con los hallazgos de la investigación, aunque las maestras de preescolar afirmaron que la educación bilingüe afecta positivamente el desarrollo del lenguaje, también expresaron que hubo algunas negativas. Como resultado, aunque tiene algunas limitaciones, se ha revelado que la educación bilingüe contribuye al desarrollo del lenguaje de los niños en edad preescolar y es importante que los niños reciban una educación multilingüe desde el momento en que ingresan a las instituciones preescolares, como en los países de la Unión Europea.

Palabras clave: Período de primera infancia, educación preescolar, desarrollo del lenguaje, educación bilingüe.

1. INTRODUCTION

Language is the meaning of thinking and behavior. Language provides an opportunity for people to communicate their knowledge, thoughts, and tendencies to each other, as well as organize their ideas and express their feelings (Salama, Chiparausha & Bsatar, 2022). Children need to be given opportunities to speak for the development of language. Children learn by talking. For children to use their language abilities, they need to see themselves as socially capable and accepted.

Language is a product that develops through mental processes intertwined with the social environment in which the individual is born. A person expresses his experience, feelings, and thoughts in the best way with the language he has acquired in the environment where he was born and grew up, accompanied by mental processes such as comprehension, attention, and perception. A child; The language he acquired from his mother and father and the language spoken around him or the language he was educated in and communicated in the school environment may differ. An individual who can speak and understand two different languages can exist in two different languages (Çetinkaya, 2015).

Language is the unique and unique skill of our species, humanity. Consciousness is relevant to everything that includes sociability and culture. Using the symbolic system of language, meaning is created and communication with other people is made. They talk about current realities, dreams about the future, and past experiences. We talk about our intentions and wishes as well as facts (Ortega, 2009). In other words, language is a behavior that takes the child away from his ego, makes him a social person, can control and follow himself, teach his thoughts, feelings, and behaviors gradually, and helps him feel safe (Topçuoğlu, 2006).

The most central task of language is that we can communicate with other people and ourselves through language. By learning different languages, different cultures are also learned. As it is known, learning a foreign language means not only communicating with people who use that language but also recognizing the cultural structure to which that language belongs. Through language, children can socialize and discover themselves. Language is a phenomenon that constantly gets old and renews itself according to developing and changing living conditions. Each language has a separate internal structure and the language reflects the cultures of the nations in the best way (Akarsu, 1984).

Language is indispensable for our mental structures. Language has a very important place for us to perceive, remember, provide attention, comprehend, and think, in short, for all our experiences in the world. There is much that is unknown about the language development of children. A child's language is constantly evolving and changing. By learning the language, children are now actively a part of the communication and learning process. A child's experiences and interactions with other people form the basis for making sense of their relationships. Children are born with the ability to communicate. Children who start to learn a foreign language early in their lives can understand their mother tongue better because they are aware of the existence of another language. The cultural perspectives of children learning a foreign language are broader than those of monolingual children who believe that only their own culture, language, and customs are important in the world (Uzunboyly, H. & Ozcinar, Z.; Titone, 1994).

Children's brain development occurs between the ages of 2-5 and this process is completed at the age of 6 years. Linguistic consciousness in children is also intense at this age. If foreign language teaching in a natural environment can be prepared by child psychology and development, children can learn languages much more easily at this age (Aytac, Demirbas-Celik & Kiracioglu, 2019). A properly structured language education can contribute positively to the mental development of the child. According to Lambert (1972), if a child who starts to acquire the mother tongue starts to learn a foreign language before passing the critical age period, he will be more successful in his future education life than his peers. This predisposition towards a foreign language acquired in early childhood also contributes greatly to the cognitive development of children.

The preschool period is one of the periods in which the development of children in many areas, especially mental, physical, and language, is the fastest. This period, which covers the 0-6 age period, is a period in which the child gains basic knowledge and skills, prepares for life in the best way and learns to adapt to the environment (Oktay, 1999; Haznedar, 2003). In other words, children's language learning processes have a unique course and this occurs in a natural systematicity. There is strong evidence that children who do not acquire a language until the age of 6-7 will not be able to learn a language after this time. Children between the ages of 2 and 6 learn language very quickly, and by the age of 6, their language skills are developed. It is observed that children have surprising language abilities when they reach school age (Eyol, 2007).

Even if there is linguistic meaning in a foreign language learned at a later age, there is no visual, auditory, or emotional depth. Every person can learn a mother tongue at different levels, but for a person to know both languages, as well as his mother tongue, language learning, must be compatible with the biological nature and development of human beings. Neurobiologically, the most appropriate period for language learning is the first 5-6 years of life, that is, the window of opportunity is open. It is known that the human brain is innately programmed to learn languages and language-specific neuronal systems are formed by triggering language inputs from the environment, and if these inputs reflect more than one language, neuronal systems are structured by including the cognitive and emotional depth of both languages. In this kind of foreign language acquisition, the accent problem disappears and both languages are learned unconsciously. The main problem is to be aware of the need to learn a foreign language before the window of opportunity is closed and to see the benefits of teaching a second language in the preschool period. At this stage where the brain absorbs like a sponge, it is a big mistake to restrict children to their mother tongue and ignore the neurobiological structure of human beings, or worse, to resist and think that foreign language education can be handled in primary, secondary and even university preparatory classes. Because education should be compatible with human nature (Alptekin, 2010).

Studies have revealed the importance of the first years, especially the preschool period, in foreign language learning, because language development has a great speed in the first years (Demirezen, 2003). The earlier the foreign language acquisition starts, the more permanent it becomes and positively affects the intelligence and development of the person. It also enables the person to master the language and acquire the third language more easily (Anşın, 2006; Sevinç 2003; Madarova & Garcia Laborda, 2020). In a study conducted by Sevinç and Sertkaya (2006), tests related to thinking skills were administered

to 115 children and it was determined that children who received foreign language education in early childhood were more successful than those who did not.

There is no negative situation for bilingual children. Their language development also follows the same development as monolingual speakers (Genesee, 1994). Children who develop the ability to use their mother tongue to communicate occur in similar ways as problem-solving skills and second language learning processes (Perez & Guzman, 2001; Hajrullai, 2019). As young children learn a second language, they also use the knowledge they have as they develop their first language. For these children, second language acquisition is not a process of discovering what language is, but rather discovering what that language is (Tabors, 1997).

The prevailing view in the first half of the 20th century was that bilingualism and second language acquisition at an early age hinder the child's skills associated with normal cognitive and educational self-development. These thoughts and views were reversed by the work of Peal and Lambert (1962). Studies on intelligence and academic achievement show that bilinguals show a general superiority over monolinguals (Bialystok, 2006; Dadashi, Soltani & Rahimi, 2020).

Bilingual education includes teaching the mother tongue and foreign language simultaneously by the academic content program model. Bilingual education is an education model that provides academic support to students who are less fluent in English or who do not speak English at all, both in their mother tongue and in English (Education Corner, 2018; Qassem, 2020). In short, two different languages are used simultaneously in teaching. Students develop their skills in two different languages while continuing their education life (Cummins, 2001; Lobanova et al., 2022). Students can identify the differences and similarities between the two languages they speak and develop literacy in both languages. The main purpose of bilingual education is to develop a sense of culture in children, to teach concepts and the information intended to be transferred, with a second language, similar to the acquisition of a mother tongue. Bilingual education emphasizes foreign language learning, which not only supports children academically but also encourages cultural enrichment (Malarz, 1998).

In the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), foreign language has always been seen as a lesson, and its use in real life has remained in the background due to the lack of environments where students can practice the language in foreign language learning. Innovative education models are implemented in private schools to gain 21st-century skills. One of these innovative models is the bilingual education model. Bilingual education in the TRNC is a model initiated to ensure that children are exposed to the target language for a longer period, rather than teaching them together with their mother tongue. However, this form of teaching aims to help students increase their English proficiency, keep their own culture and language intact, help them adapt to a foreign environment, and promote their academic success in both the mother tongue and the target language.

This study, in light of the above, is aimed to examine the perspectives of teachers on how exposure to foreign languages affects the language development of young children and to contribute to the literature. Thus, the problem statement of the research was determined: "What are the teachers' perspectives on how exposure to a foreign language affects the language development of young children?" To answer the problem statement of the research, the following sub-problems were formed:

- 1) How do you think receiving education in both English and Turkish affects the language development of students?
 - a) Can you give examples of the positive aspects?
 - b) Can you give examples of its negative aspects?
- 2) Which language do you think students use more effectively in the classroom? Why?
- 3) As a preschool teacher, do you think students should learn English at an early age? Why?
- 4) Do you have any problems with students' correct and effective use of Turkish? If yes, what? If not, why?
- 5) A preschooler;
 - a) in their mother tongue
 - b) in a foreign language (English only)
 - c) bilingual
 - d) should receive multilingual education. Which option do you prefer? Why?
- 6) Bilingual education;
 - a) listening, speaking skills
 - b) reading and writing preparation skills
 - c) vocabulary
 - d) How does it affect the correct use of grammar rules?

2. METHODOLOGY

2.1 Model of the Research

In this study, the "case study" model was used. The case study is one of the qualitative research designs. In the case study model, the factors in one or more situations are investigated as a whole, and detailed research is made on how they are affected by the situation in question and how they affect it (Yıldırım & Şimşek, 2008).

2.2 Population and sample

This study was carried out with the participation of 14 preschool teachers working in Near East Preschool in Northern Cyprus in the 2022-2023 academic year. The researcher used easily accessible case sampling, which is one of the "purposive sampling" types, which aims to add speed, practicality, and economy to the research and is one of the sampling methods. Accordingly, all of the teachers participating in the research are women, 1 of them is 24-28 years old, 7 of them are 29-33 years old, 4 of them are 34-38 years old and 2 of them are 39 years old and above. It was determined that 1 of them gave education in 1-5 years, 3 of them 6-10 years, 8 of them 11-15 years, 1 of them 16-20 years of professional seniority, 7 of them in Turkish, and 7 of them in English.

2.3 Data collection tool

In this study, a semi-structured interview form for the views of teachers on the language development of preschool 5-year-old students of bilingual education was developed by the researcher himself. It consists of a total of 6 open-ended questions. These questions are; how education in both English and Turkish affects students' language development, which language students use more effectively in the

classroom, whether teachers need to learn English at an early age, whether students have any problems with their correct and effective use of Turkish, a school Teachers' opinions about preschool students' receiving education in their mother tongue, foreign language, bilingual or multilingual are related to topics such as how bilingual education affects listening, speaking skills, reading, and writing preparation skills, vocabulary and using grammar rules correctly.

2.4 Data analysis

Content analysis was used in the research. The main process in content analysis is to collect similar data within the framework of themes and concepts and organize them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. RESULTS

This study was conducted to evaluate the views of teachers on the language development of preschool 5-year-old students of bilingual education. "How do you think getting an education in both English and Turkish affects the language development of students?", "Which language do you think students use more effectively in the classroom?", "As a preschool teacher, do you think that students should learn English at an early age?" were asked to participants. A standardized open-ended interview and then content analysis was conducted with 14 preschool teachers using the interview method, one of the qualitative research methods. While the answers given by the participants are in quotation marks "italics", "P" in parentheses means participant. The expression (P:1) also represents the first participant.

3.1 Teachers' opinions on the positive effects of bilingual education on students' language development

Some of the teachers who were interviewed emphasized the importance of students expressing themselves in both languages. In general, they argued that students learn faster and easier at a young age, they use both languages in daily life like their mother tongue, and they should have command of both languages. The opinions of the teachers on the subject are as follows:

According to P1, the positive aspects of bilingual education are, *"The younger the age, the easier it is to learn, and this enables them to learn a foreign language at an early age."* According to P5, the positive aspects of bilingual education are, *"They learn to use both languages and express themselves."* Positive aspects of bilingual education for P12, *"Using bilingualism as a mother tongue in daily life."*

Some of the teachers who were interviewed one-on-one emphasized that the perceptions of young students were very clear in their views on the positive effects of bilingual education on students' language development. In general, they stated that bilingual education increases students' awareness in language development, provides ear saturation, allows them to develop themselves more, can translate into both languages, and it helps them to learn both languages in the form of patterns in the following years. Teachers' views on the subject are given below.

According to P1, the positive aspects of bilingual education are, *"Since young children have very clear perceptions, they do not have much trouble learning a second language."* According to P4, *"It helps the next years because they learn in patterns"*. According to P10, *"It allows them to develop*

themselves more." According to P13, *"Hearing both languages increases children's awareness and provides ear saturation."*

3.2 Teachers' opinions on the negative effects of bilingual education on students' language development

Some of the teachers who were interviewed expressed their views on the negative effects of bilingual education on students' language development. In general, bilingual education is confusing from time to time, students have difficulty understanding the language in the first days of school because they do not know the language, they are afraid that they will not learn a language they do not know, and they think they cannot do it if there is something they do not understand in the language, there is a difficult adaptation period for foreign students, confusion between two languages, and they stated that they acted shy first because they did not understand the language. The opinions of the teachers on the subject are as follows:

According to P1, the negative aspects of bilingual education are, *"Children may act shy towards the teacher because they do not understand at first, but this will pass over time."* According to P2, *"It may have an effect in terms of difficulty for children whose language development is not ready."* According to P8, *"Children have difficulty in understanding because they do not know when the school is first opened."* According to P4, *"It can be confusing from time to time."* According to P8, *"Maybe he may be afraid that he cannot learn because it is a foreign language for the child. If there is a point that he does not understand, he may be afraid because he will not be able to do it."* According to P9, *"It is a difficult adaptation process for foreign children."* According to P11, *"There may sometimes be confusion between the two languages."* On the other hand, some of the teachers interviewed stated that bilingual education did not negatively affect the language development of students. The opinions of the teachers on the subject are as follows: According to P5, *"Bilingual education does not have a negative aspect. Every child willingly attempts to use every language."*

3.3 Teachers' opinions on the language that students use effectively in the classroom and the reasons

Considering the teachers' views on the language that students use effectively in the classroom, 12 teachers stated Turkish and 2 teachers stated both languages. According to P1, *"Students use Turkish more effectively. Because their mother tongue is Turkish. They also speak Turkish among themselves. Therefore, the most effective language is Turkish."* According to P4, *"They use their mother tongue Turkish more effectively. They express themselves more easily."* According to P6, *"Students prefer Turkish first because it is their mother tongue."* According to P7, *"I think both are effective."*

3.4 Teachers' views on students' learning English at an early age

When we look at the views of preschool teachers about students learning English at an early age, all of the teachers emphasized that students should learn English at an early age. According to P2, *"Students learn to pronounce correctly and try to speak with love."* According to P5, *"Every language that is started at a young age is easier to comprehend and learn. His ear satisfaction and vocabulary improve and he finds himself speaking comfortably in English."* According to P6, *"Starting language education at an early age makes learning more permanent."* According to P9, *"I think they are more open to learning at a young age."*

3.5 Teachers' opinions on whether students have any problems using Turkish correctly and effectively

When the teachers' views on whether they have any problems with the correct and effective use of Turkish by preschool students, 10 teachers answered no, 2 teachers said yes, and 1 teacher replied that it depends on the children. According to P1 *"We give importance to Turkish lessons like English."* According to P3, *"It may vary according to the children. Foreign children cannot use Turkish very effectively and accurately."* According to P6, *"Since the students' mother tongue is Turkish, they use Turkish effectively because they hear this language around them outside of school."* According to P8, *"Students sometimes answer in one word. They can avoid using long sentences."* According to P9, *"Some of our children do not use Turkish correctly and sometimes we have children who have difficulties in forming sentences."* According to P12, *"We do not have a problem because it is their mother tongue and because of the interest of Turkish teachers."*

3.6 Teachers' opinions on the language education that students should take and the reasons

When the teachers' views on the language education that students should take were examined, it was determined that 9 teachers answered multilingual, 4 teachers bilingual, and 1 teacher foreign language (English). According to P1, *"They can receive education in 3 languages. However, Turkish may not be as intense as English. Basic things can be taught and awareness can be raised."* According to P4, *"It is enough for them to put into practice whether they have learned enough or not."* According to P5, *"I think they should get multilingual education because it is easier to learn at an early age."* According to P11, *"If he learns two languages at the same time, he can master both. A third language can be difficult."*

3.7 Teachers' views on how bilingual education affects students' correct use of listening and speaking skills

Some of the teachers who were interviewed stated that they had a positive effect on the correct use of listening and speaking skills in bilingual education. In general, teachers stated that bilingual education improves students' listening and speaking skills, students begin to speak more effectively, and students learn by experience. The opinions of the teachers on the subject are as follows:

According to P8, *"Bilingual education affects students' listening and speaking skills positively. Children learn by experiencing."* According to P9, *"It especially affects speaking skills positively."* According to P13, *"Students' listening skills develop effectively."* According to P14, *"They start speaking more effectively. Because they learn to pronounce."*

3.8 Teachers' views on how bilingual education affects students' correct use of reading and writing preparation skills

Some of the interviewed teachers stated that bilingual education positively affects the correct use of students' reading and writing preparation skills. In general, teachers emphasized that bilingual education is confusing in reading and writing and improves reading and writing preparation skills. Teachers' views on the subject are given below.

According to P3, *"Students may experience confusion when they read English as if they read Turkish."* According to P4, *"Students become confused in reading and writing in bilingual education."*

According to P5 *"Bilingual education improves students' reading and writing preparation skills."* According to P8, *"Bilingual education affects students' reading and writing preparation skills positively."*

3.9 Teachers' opinions on how bilingual education affects students' correct use of vocabulary

Some of the teachers who were interviewed stated that bilingual education improves and enriches students' vocabulary. In general, the teachers said that the students had a positive effect on the correct use of their vocabulary and that they learned new words in two languages. The opinions of the teachers on the subject are as follows:

According to P2, *"The students' vocabulary improves because they learn new words in two languages."* According to P5, *"The students' vocabulary enriches."* According to P7, *"It positively affects the students' vocabulary."* According to P8, *"Children's vocabulary expands, they learn new words and their meanings."*

3.10 Teachers' views on how bilingual education affects students' correct use of grammar rules

Some of the interviewed teachers argued that in bilingual education, students positively affect the correct use of grammar rules. In general, the teachers stated that the students learned to use and speak sentences by the grammatical rules and that they learned how to pronounce correctly. The opinions of the teachers on the subject are given below.

According to P2, *"Bilingual education affects the correct use of grammar rules positively. Because they learn to pronounce correctly."* According to P5, *"They learn to use regular sentences."* According to P6, *"They speak by grammar rules."*

On the other hand, some of the interviewed teachers stated that Turkish grammar rules negatively affect bilingual education, that the students may not follow the grammar rules while speaking, that this situation will improve when they go to writing, and that it does not affect the correct use of English grammar rules. The opinions of the teachers on the subject are as follows:

According to P3, *"Bilingual education affects Turkish grammar rules negatively."* According to P4, *"Bilingual education does not affect the correct use of English grammar rules. They may not comply, but this situation will be corrected when it is written."*

4. CONCLUSION AND DISCUSSIONS

In this study, teachers' views on the effect of bilingual education on the language development of preschool students were examined and the following results were obtained.

Considering the teachers' views on the positive effects of bilingual education on students' language development, it is seen that students learn faster and easier at a young age, they use both languages in daily life like their mother tongue, and they should have command of both languages, that students' perceptions of bilingual education are very clear. It has been stated that it increases awareness in language development, provides ear saturation, allows them to develop themselves more, can translate into both languages and helps them to learn both languages in the form of patterns in the following

years. It has been revealed that children who acquire bilingual fluency around the world have higher levels of metalinguistics, an early and greater awareness of the structure of language, broader perspectives, and a more advanced level of social skills (Otto, 2010; Yavuz & Keser, 2019).

On the other hand, considering the teachers' views on the negative effects of bilingual education on students' language development, bilingual education is confusing from time to time, students have difficulty understanding the language in the first days of school because they do not know the language, they are afraid that they cannot learn a language they do not know, they think that they cannot do it if there is something they do not understand in the language, there is confusion between the two languages. They stated that they acted shy because they did not understand the language at first.

Some of the teachers stated that bilingual education is a difficult adaptation period for foreign students and affects their language development negatively. In many parts of the world, children grow up listening and then speaking two or more languages simultaneously (Ortega, 2009). The main reason for this is the necessity of different societies to live together. Since people speaking different languages had to live together due to reasons such as migration, war, and commercial activities, their languages were influenced by each other, which formed the basis of language relations. The widespread use of communication tools due to today's technological developments has accelerated language relations (Yılmaz, 2014; Guo, 2022; Chen & Guo, 2023).

Most of the teachers emphasized that the mother tongue (Turkish) is the language that the students use effectively in the classroom. On the other hand, they stated that students should learn English at an early age. While language acquisition expresses an unconscious and meaning-oriented learning in the natural environment, language learning, on the contrary, refers to learning focused on the structure of the language by being aware of it in formal environments (Otto, 2010). The mother tongue is not the learned language, but the acquired language. The acquisition process is natural and includes listening before speaking. While listening, the functioning of the language is comprehended and natural interactions are made without being aware of it. Language is used for communication purposes in the natural environment to meet the needs and socialize away from the classroom environment. The rules are not intentionally enforced. When encountered with the right structure, it is more about “feeling” or “sounding right” than it is correct, and in mistakes, it is not knowing what is wrong, but “feeling wrong” or “sounding wrong”. Learning takes place consciously in the classroom environment and never turns into acquisition. The rules are known, there is awareness, and they are talked about and discussed (Krashen, 1988; Lobanova et al., 2022).

The majority of the teachers stated that they did not have any problems with the correct and effective use of Turkish by the students. The basis of a strong empirical study is that children who grow up learning only their mother tongue acquire most of the language between the ages of 18 months and 3 and 4 years. The process that starts with hearing sounds in the womb is spent trying to keep up with the linguistic and phonological structure of the language until the first few months of life. While the first-year deals with one word, in the second year two-word sentences and a tremendous increase in vocabulary occur. At the age of three, syntactic and formal practices are involved, while usage-related mastery behaviors are seen towards the end of the age of 5 or at the age of 6, and the acquisition of the mother tongue is largely completed by all healthy children at the age of 6 (Ortega, 2009).

Most of the teachers stated that students should receive multilingual and bilingual education at an early age because it is easier to learn the language at an early age. In general, teachers determined that bilingual education improves students' listening and speaking skills, students begin to speak more effectively, and students learn by experience. Teachers stated that they had a positive effect on the correct use of reading and writing preparation skills in bilingual education. They emphasized that bilingual education is confusing in reading and writing and improves reading and writing preparation skills. When children learn a second language simultaneously with their mother tongue at the age of one or two, their language development is a bit slow at first. The reason for this is that they mix words from both languages, but when they reach the age of 3-4, they can distinguish languages and when they start primary school, they have a command of both languages at the level of mastery of that language (Kail, 2002).

The majority of the teachers stated that the correct use of the students' vocabulary affected them positively and that they learned new words in two languages. Some of the teachers have argued that in bilingual education, students have a positive effect on the correct use of grammar rules. In general, the teachers stated that the students learned to use and speak sentences by the grammar rules and that they learned how to pronounce correctly. On the other hand, some of the teachers interviewed found that Turkish grammar rules were negatively affected in bilingual education, that students could not follow the grammar rules while speaking, that this situation would improve when they went into writing, and that it did not affect the correct use of English grammar rules.

5. RECOMMENDATIONS

Teachers who will give foreign language education at an early age should be given education specific to this field, covering the mental and physical characteristics, needs, and expectations of this age group. Teachers should be informed about the methods and techniques that should be employed in this age group of students, the tools and equipment to be used, and the skills that are expected to be developed first.

When the necessary conditions are met, the starting age for foreign language education should be lowered to European standards. The number of students in classes should be brought to a suitable level for foreign language education at an early age. Equipment in classrooms and schools should be suitable for early children.

Both teachers and parents should be informed about the place and effects of the elements of the target culture in foreign language education at an early age. Within the scope of foreign language education at an early age, practices in which not only English but also other European languages such as German, French, and Spanish can be preferred should be employed.

REFERENCES

- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'ta dil-kültür bağlantısı (Language-culture connection in Wilhelm Von Humboldt)*. İstanbul: Remzi Bookstore.
- Alptekin, C. (2010). Different approaches and applications in pre-school education. 1st Preschool Education Symposium. 4-5 December, İstanbul.
- Anshin, S. (2006). Foreign language teaching in children. *D.U Gokalp Faculty of Education Journal*, 6, 9-20. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47964/606853>
- Aytac, P., Demirbas-Celik, N., & Kiracioglu, D. (2019). Effectiveness of family involvement activities in pre-school education. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 9(3), 131–137. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v9i3.4489>
- Bialystok, E. (2006). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. Canada: York University. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=27c6e612288ebf40c4995f211c00bba2f0fc0328>
- Cetinkaya, S. (2015). Bilingualism and translation (Unpublished master's thesis). İstanbul: İstanbul University Institute of Social Sciences. Cetinkaya, S. (2017). Multilingualism and identity. *International Journal of Social Research*, 10(50), 371-377.
- Chen, A., & Guo, S. J. (2023). A study on the outcomes of Montessori education in China. *International Journal of Innovative Research in Education*, 10(1), 11–25. <https://doi.org/10.18844/ijire.v10i1.8977>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 19, 15-20. https://www.academia.edu/download/49025212/bilingual_childrens_mother_tongue.pdf
- Dadashi, M., Soltani, A., & Rahimi, A. (2020). Bilingualism and reading proficiency: Experiences of Armenian, Persian and Azeri students. *International Journal of New Trends in Social Sciences*, 4(2), 61–76. <https://doi.org/10.18844/ijntss.v4i2.4768>
- Demirezen, M. (2003). Critical periods in foreign and native language learning. *TOMER Language Journal*, 118, 5-15. <https://www.arapcadeposu.com/wp-content/uploads/2017/yabancidil-anadil-ogreniminde-kritik-donemler.pdf>
- Education Corner. (2018). Bilingual Education, <https://www.educationcorner.com/k12-bilingual-education>
- Eyol, B. A. (2007). Teachers' Opinions on the Effects of Learning a Foreign Language on the Cognitive and Cultural Development of 5-6 Years Old Children. Master's degree, Yıldız Technical University, İstanbul.
- Genesee, F. (Ed.). (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge University Press.
- Guo, S. (2022). The current situation and characteristics of the language ability of hearing-impaired children in China. *International Journal of Special Education and Information Technologies*, 8(1), 10–21. <https://doi.org/10.18844/jeset.v8i1.7517>
- Hajrullai, H. (2019). Influencing factors on further development of bilingual education in Macedonia. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(2), 12–20. <https://doi.org/10.18844/cerj.v9i2.3938>

- Haznedar, B. (2003). New Methods and Approaches in Foreign Language Teaching, in the Process of Accession to the European Union Foreign Language Education and Quality Quests in the Turkish Education System Symposium. (4-6 February 2003) Antalya: Akdeniz University.
- Kail, R. V. (2002). *Children*. Prentice Hall: USA.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Lambert, W. E. (1972). *Language, psychology, and culture*. Stanford CA: Stanford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1973-09128-000>
- Lobanova, O., Fedorova, E., Vobolevich, A., Minakova, P., & Rybakova, L. (2022). Exploring the relationship between English speaking skills and the learning environment. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(6), 1886–1900. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i6.8361>
- Madarova, S., & Garcia Laborda, J. (2020). Seven common misconceptions in bilingual education in primary education in Spain. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 358–368. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4605>
- Malarz, L. (1998). Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students, http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_LanguageMinority_Students.aspx
- Oktaç, A. (1999). *Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri (Preschool education and its basic principles)* (Editor: R. Zembat). Marmara University Kindergarten/Kindergarten Teacher Handbook (Guide Books Series). Istanbul: Ya-Pa Publications, 45-48.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education A Hachette UK Company.
- Otto, B. (2010). *Language development in early childhood* (3rd edition). Pearson Education, Inc.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1. <https://psycnet.apa.org/journals/mon/76/27/1/>
- Perez B. ve Torres-Guzman M. (2001). *Learning in two worlds: an integrated Spanish/English biliteracy approach*. Prentice Hall, 3rd edition. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282268936315520>
- Qassem, M. (2020). EFL students' perception of the role of teaching novels in enhancing writing skills. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 10(4), 208–223. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v10i4.4994>
- Salama, R., Chiparousha, K., & Bsatar, F. (2022). E-learning system of teaching English language. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*, 12(1), 34–42. <https://doi.org/10.18844/gjit.v12i1.7108>
- Sevinc, M. & Sertkaya, B. (2006). Foreign language education in preschool period contributes to concept and cognitive development. Examining the effect. 1st International Preschool Education Congress Book. Istanbul: YA-PA Publications.
- Sevinc, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (New approaches to development and education)*. Istanbul: Morpa Publications.

- Tabors, P. (1997). One child, two languages. Baltimore: Brookes. <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2020/07/One-Child-Two-Languages-Excerpt.pdf>
- Titone, R. (1994). Developing Young Children's Multilingualism and Pluriculturalism. <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/2738>
- Topcuoglu, E. (2006). The effect of starting foreign language teaching in pre-school period on foreign language learning (Master's thesis, Institute of Social Sciences).
- Yavuz, F., & Keser, K. (2019). Perceptions of candidate teachers about teaching pronunciation in ELT classes. *International Journal of Learning and Teaching*, 11(3), 110–117. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v11i3.4298>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Qualitative research methods in the social sciences)*, (6th ed.). Ankara: Seckin Publishing.
- Yilmaz, MY (2014). The phenomenon of bilingualism and the problem of bilingual education of Turks in Germany. *Electronic Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651. https://www.academia.edu/download/41001922/YilmazMehmetYalcin_588784507_97.pdf
- Uzunboyulu, H. & Ozcinar, Z. (2009). Research and trends in computer-ssisted language learning during 1990–2008: Results of a citation analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 133-150.

LA MEDIACIÓN COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

MEDIATION AS A KEY ELEMENT TO FOSTER INCLUSION IN BILINGUAL EDUCATION

Rebeca Mesas Jiménez
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La implantación de la enseñanza bilingüe ha supuesto numerosos retos a docentes de todo el mundo. En la actualidad, uno de esos retos es alcanzar una enseñanza bilingüe inclusiva que atienda las necesidades individuales del aula y responda a la diversidad sociolingüística y cultural de nuestros alumnos. Para ello, a lo largo de este documento se analizan las estrategias y actividades de mediación lingüística que establece el Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (2020), se establece su conexión con el enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) y se diseña una propuesta didáctica que sirva como herramienta de inclusión educativa en el aula bilingüe.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, inclusión educativa, enfoque AICLE, mediación lingüística.

Abstract

The implementation of bilingual education has entailed many challenges to teachers all around the world. Currently, one of these challenges is to reach an inclusive bilingual education which caters for individual needs in the classroom and responds to the sociolinguistic and cultural diversity of our students. For this purpose, strategies and activities for linguistic mediation proposed by the Companion volume to the Common European Framework of Reference for Languages are analysed and connected with CLIL contexts (Content and Language integrated learning). Furthermore, a didactic proposal has been designed as a resource to foster inclusivity in the bilingual classroom.

Key Words: bilingual teaching, inclusive education, CLIL approach, linguistic mediation.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es dar respuesta a la necesidad educativa de incorporar la mediación en las clases de lenguas extranjeras ya que según Sanz (2020) no se incluye en la práctica docente ni en los manuales con tanta frecuencia como se podría. En concreto, se van a enmarcar actividades y estrategias de mediación en contextos de enseñanza bilingüe que ponen en práctica el enfoque metodológico AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). Según el Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (2020), (en adelante, Volumen complementario), dichos entornos se consideran favorables para la mediación ya que se componen de aulas cada vez más diversas donde la mediación podría convertirse en un recurso fundamental para la

adquisición contenidos a través de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2020)¹. Por tanto, nuestro objetivo principal se centra en analizar por qué los entornos AICLE serían propicios para implementar actividades y estrategias de mediación y cómo se podría incorporar la mediación en el aula bilingüe en la etapa de Educación Primaria, no sólo para mejorar los resultados de aprendizaje de contenido y lengua, sino también para atender la diversidad de las aulas y ofrecer así una educación bilingüe inclusiva.

La publicación del Volumen complementario actualiza el primer Marco Común europeo de referencia para las lenguas de 2001 (en lo sucesivo, Marco), donde aparece por primera vez el término mediación. El Consejo de Europa vio realizado con la elaboración de este documento de referencia uno de sus propósitos con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, para la práctica profesional de los docentes a la hora de elaborar libros de texto, diseñar programaciones, desarrollar sistemas de certificaciones, facilitar el aprendizaje autónomo, pautar orientaciones curriculares o elaborar pruebas y exámenes (García, 2023). El término mediación aparece por primera vez en este Marco (2001) que define las actividades de mediación de la lengua como actividades a través de las cuales el alumno pone en funcionamiento su competencia lingüística. El papel del mediador es actuar como intermediario entre personas que no pueden comunicarse de forma directa. Estas actividades giran en torno a la comprensión oral o escrita, la expresión oral o escrita y la interacción, que puede abarcar la interpretación o la traducción (Consejo de Europa, 2001). Se diseñan a partir de textos orales o escritos y se consideran esenciales para que sea posible la comunicación entre personas que por cualquier motivo no puedan comunicarse entre sí. En el siguiente cuadro, podemos observar tanto representaciones de actividades de mediación como de estrategias que darán lugar a la mediación.

Actividades y estrategias de mediación	
Actividades orales	- Interpretación simultánea, consecutiva e informal.
Actividades escritas	- Traducción exacta o literaria. - Resumen de lo esencial - Paráfrasis
Estrategias	- <u>Planificación</u>: desarrollo de conocimientos previos, búsqueda de apoyos, preparación de un glosario, consideración de las necesidades del interlocutor y selección de la unidad de interpretación. - <u>Ejecución</u>: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real, anotación de posibilidades y equivalencias y salvar obstáculos. - <u>Evaluación</u>: comprobación de la coherencia de dos versiones y comprobación de la consistencia de uso. - <u>Corrección</u>: precisión mediante la consulta de diccionarios y consulta de expertos y de fuentes.

Tabla 1. Elaboración propia a partir del Marco Común europeo de referencia para las lenguas (2001).

¹ El Volumen Complementario se publicó en inglés en 2020. Aquí se cita siguiendo la recomendación que menciona el mismo documento “2020” a pesar de que su traducción al español data de 2021.

El Marco asocia tanto las actividades como las estrategias de mediación a la traducción e interpretación. Sin embargo, más allá de la traducción y la interpretación, se contemplan actividades comunicativas para formar individuos competentes que sean capaces de comunicarse en contextos multiculturales, así como estrategias de andamiaje como parafrasear o resumir. Estas estrategias serían fundamentales en la adquisición de contenidos a través de una lengua extranjera dentro del contexto AICLE. A este respecto, posteriormente en el Volumen complementario (2020) se manifiesta la relevancia de la construcción de conocimientos y se aprecia el cambio constante de lo particular al individuo como agente social en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2020). En esta actualización del Marco, la mediación cobra un papel más relevante, desarrollando el concepto de manera más amplia con el objetivo de lograr una educación inclusiva. El documento considera la mediación lingüística y pedagógica como parte integral del aprendizaje de una lengua extranjera. “Además de resaltar las actividades de mediación de textos, se proponen escalas para la mediación de conceptos y mediación de la comunicación, con un total de diecinueve escalas para actividades de este tipo” (Consejo de Europa, 2020, p. 32). De igual modo, se menciona por primera vez el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), un enfoque que lleva instaurado en España desde 2004 con la implantación progresiva de programas de enseñanza bilingüe en todas las etapas escolares. En este contexto, las tareas de mediación se pueden organizar de tal manera que los estudiantes tengan que trabajar de forma conjunta diferentes materiales de entrada (inputs), parafrasear la información que presentan y lograr un objetivo a través del aprendizaje colaborativo (Consejo de Europa, 2020). Estas actividades de mediación pueden resultar más pertinentes si cabe dentro del enfoque AICLE, ya que ponen un conjunto de estrategias al servicio de la práctica docente que podría resultar beneficioso para favorecer la inclusión educativa en este tipo de enseñanza, afrontando así uno de los mayores retos de la enseñanza bilingüe en la actualidad. Cabe destacar que estamos abordando el término inclusión como atención a la diversidad del aula, poniendo el foco en “las diferencias entre los estudiantes en su forma de aprender, en su forma de percibir y procesar la información, de relacionarse con la información y el entorno, en sus intereses y preferencias, sentimientos, habilidades sociales, etc.” (Alba, 2012, p. 1). En consecuencia, para abordar esta diversidad, tendremos que enfocarnos en el desarrollo de un proceso de enseñanza centrado en el estudiante que atienda a esa diversidad que nos incluye a todos y donde lo esencial sea cada persona (García, 2023).

Ante tal realidad, al analizar la inclusión educativa en el marco AICLE, nos encontramos con numerosos desafíos. Según Pena y Porto (2008) existe una falta de materiales y recursos a la hora de atender la diversidad de alumnos en los programas de enseñanza bilingües. Estos hallazgos los corroboraron Fernández y Halbach (2011) quienes añadieron que los docentes encuentran dificultades para atender las necesidades y la diversidad debido a una escasez de recursos de aprendizaje diferenciados. Un estudio llevado a cabo por Pérez (2016 a; 2016 b) concluye con la necesidad de proporcionar a los docentes formación en creación de materiales y en metodologías que atiendan la diversidad educativa. Recientemente, una investigación realizada por Bauer et al. (2021) sostiene que para afrontar el reto de la atención a la diversidad en contextos AICLE, sería necesaria más investigación sobre las prácticas docentes de profesores inmersos en este tipo de enseñanza y añaden que sería ventajoso que docentes visibilizaran sus métodos de enseñanza ante los estudiantes, que ambos conversaran sobre sus percepciones de la realidad de las aulas con respecto al uso de métodos centrados

en el alumno y a las reacciones espontáneas de los docentes al emplear estrategias de andamiaje ante las dificultades lingüísticas de los estudiantes.

Como respuesta educativa a este reto que nos plantea la enseñanza bilingüe, se propone la integración de actividades y estrategias de mediación en el aula bilingüe. Para ello, se establece la relación entre la mediación y el enfoque AICLE y se crea una propuesta didáctica que sirva para facilitar la tarea del docente a la hora de atender la diversidad en su aula utilizando la mediación lingüística como recurso didáctico para implementar con éxito el enfoque AICLE.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA COMO ELEMENTO CLAVE PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE.

El Volumen complementario (2020) define “mediación como aquella situación comunicativa en la que la persona usuaria o aprendiente participa como agente social y se ocupa de crear puentes que ayuden a transmitir o expresar un significado” (Consejo de Europa, 2020, p. 43). Pero la mediación lingüística supone mucho más que actuar como agente social, ya que teniendo en cuenta sus descriptores, se puede observar que implica factores cognitivos, relacionales y emocionales. La mediación lingüística aplicada al aprendizaje de una lengua extranjera no sólo es traducir, interpretar o transmitir lo que otra persona quiere decir, sino que nos estamos refiriendo a adaptar y seleccionar el contenido, el estilo y el registro al interlocutor y a la situación, teniendo en cuenta aspectos como la actitud, las diferencias culturales y las emociones. El mediador necesita disponer de la capacidad de comprender los sentimientos y ponerse en el lugar de los demás participantes del acto comunicativo. En definitiva, tener una buena inteligencia emocional para entender sus propias emociones y las de los demás, por lo que, es fundamental que el docente, además de facilitador del aprendizaje sea empático y tenga en cuenta las diferentes necesidades e intereses de sus estudiantes en su planificación. El término mediación se utiliza también para crear situaciones comunicativas sin conflictos, bien resolviéndolos, bien evitando que ocurran, creando así las condiciones adecuadas para la comunicación desde el punto de vista social y cultural promoviendo la cooperación. Igualmente, el Volumen complementario va más allá de las cuatro destrezas ya que la organización que propone está basada en el diseño de situaciones de la vida real donde se desarrolle la competencia comunicativa mediante el uso de la lengua con la construcción del significado a través de la interacción (Consejo de Europa, 2020). Este concepto va directamente ligado a una de las finalidades del enfoque AICLE, que consiste en crear oportunidades que den lugar al uso de la lengua en contextos reales de comunicación. Las actividades y estrategias de mediación que presenta el Volumen complementario nos pueden servir de referencia para crear experiencias de aprendizaje en el aula bilingüe que atiendan a la diversidad de nuestros alumnos. Se distinguen tres tipos de actividades de mediación: De la comunicación, de textos y de conceptos. Al incorporar actividades de mediación en entornos de aprendizaje AICLE, podemos distinguir entre aquellas en las que el mediador realiza intervenciones haciendo un uso creativo, espontáneo e interpersonal de la lengua extranjera. En este caso estaríamos haciendo uso de lo que el documento define como mediación de la comunicación. Aquí el papel del mediador sería actuar en situaciones comunicativas informales, ocupándose de que haya entendimiento y resolviendo cualquier desacuerdo que pueda surgir desde el punto de vista cultural o social. En cuanto a la mediación de textos se refiere a un uso de la lengua oral o escrita para facilitar la comprensión de información específica. Se daría en situaciones en las que el mediador tenga que

explicar, resumir o traducir esa información, tomar notas o incluso expresar su opinión, análisis o crítica sobre textos orales o escritos. En tercer lugar, se describen actividades para mediar conceptos, esto es, el mediador contribuye a la resolución de conceptos a través del trabajo cooperativo, facilitando la interacción y la construcción del conocimiento (Consejo de Europa, 2020). Los tres tipos de mediación resultan fundamentales en el aula bilingüe, donde se aprenden al mismo tiempo contenidos y lengua extranjera y la mediación ayudaría no sólo a mejorar la comprensión de la lengua sino también a construir conocimientos del área curricular. Según esta clasificación de mediación de la comunicación, textos y conceptos, vemos que se considera un tipo de mediación interlingüística que se extiende a conceptos más amplios como la comunicación, el aprendizaje, la competencia social y cultural; una mediación que se adapta a contextos sociales actuales con aulas donde la diversidad es un factor predominante (Consejo de Europa, 2020).

Con respecto a las estrategias de mediación que propone el Volumen complementario representan un factor clave en los programas de enseñanza bilingüe. Se podrían incluir entre las estrategias de andamiaje para la construcción del aprendizaje de contenido y lengua. Son estrategias de las que pueden disponer tanto docentes como estudiantes con diferentes propósitos, pero con un objetivo común: facilitar la comprensión y atender a la diversidad de estilos de aprendizaje del aula. Esos objetivos pueden consistir en trabajar un concepto nuevo, activar el conocimiento previo sobre un tema determinado, adaptar el lenguaje de manera que sea más accesible y adecuado al nivel de los estudiantes utilizando la reformulación, dividir en fragmentos o desglosar contenidos complicados para facilitar su comprensión, ampliar o condensar un texto dependiendo del objetivo de aprendizaje o integrar más estrategias para hacer más accesible un texto, tales como el uso de organizadores gráficos o mapas conceptuales (Consejo de Europa, 2020). En esta línea, un ejemplo propuesto por Loayza (2021) se denomina arborigrama:

Esta estrategia consiste en organizar esquemáticamente un texto narrativo o un tópico de aprendizaje dentro de la iconicidad del árbol, donde se reconocen sus partes: raíces, tronco, ramas, hojas, flores y frutos, y análogamente se le va asignando los temas, subtemas, ideas fuerza, propuestas a cada componente del árbol respectivamente. Está considerada dentro de las estrategias de aprendizaje para el procesamiento de la información (Loayza, 2021, p. 92).

De acuerdo con el Volumen complementario, en el enfoque AICLE, las funciones de mediación forman parte de la interacción entre docentes y estudiantes, así como de la interacción colaborativa (Consejo de Europa, 2020). En definitiva, las actividades y estrategias de mediación forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje y de manera consciente o inconsciente se hace uso de ellas, especialmente en las situaciones comunicativas y colaborativas. A este respecto, Mahan (2020) observó en su investigación que los docentes en contextos AICLE empleaban pocas estrategias de andamiaje metacognitivas y de resolución de tareas como los procesos de pensamiento en la resolución de problemas o toma de decisiones o estrategias de comunicación. Y añadió que, si los docentes no eran conscientes del uso de estrategias de andamiaje, no podían ser explícitos en su utilización. En conclusión, en espacios educativos diversos, el andamiaje explícito podría ser la clave para que los estudiantes sean capaces de construir el conocimiento específico de un área por sí mismos (Bauer et al. 2023). Vinculada directamente a esta construcción del conocimiento, podemos hablar del concepto plurilingüismo y de la adquisición de la lengua, ya que en el aula bilingüe el individuo va poco a poco

ampliando su repertorio lingüístico en un nuevo contexto cultural: desde los distintos registros de la lengua hasta llegar al lenguaje académico. Todos los conocimientos que va adquiriendo y la capacidad de comunicarse en distintas lenguas le conducen a desarrollar una competencia comunicativa en la que todos los elementos interactúan y se relacionan entre sí, donde actividades y estrategias de mediación contribuirían de manera positiva.

2.1 Idoneidad del enfoque AICLE para la mediación

El enfoque AICLE en español que se corresponde con el acrónimo CLIL (Content and Language Integrated Learning) en inglés se define como “any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first foreign language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content” (Marsh, 2002, p. 15). Este enfoque ha sido apoyado desde 1996 por la Comisión Europea y ha supuesto un cambio a nuevos métodos de enseñanza, basados en el aprendizaje interactivo y colaborativo y a nuevos medios de instrucción, siendo en este caso la lengua extranjera (Roldán, 2012). De acuerdo con Dale et al. (2011) los principios didácticos que fundamentan el enfoque AICLE son el uso de metodologías interactivas centradas en el estudiante que generen situaciones comunicativas en contextos de la vida real, donde el error se considere parte esencial del aprendizaje; la puesta a disposición de los estudiantes de diversas fuentes de información que van a influir directamente en su motivación, enriqueciendo su exposición a la lengua con estrategias tales como el apoyo visual; la posibilidad de que se den en el aula oportunidades de translenguaje como estrategia para reforzar la comprensión de los contenidos; la idoneidad para desarrollar proyectos interdisciplinarios y el desarrollo de lecciones basadas en tareas o en el aprendizaje basado en proyectos (Dale et al., 2011). Con el uso de estrategias de translenguaje estaríamos hablando de estrategias de mediación, ya que se refiere al uso de la L1 para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la L2 y en la comprensión de contenidos curriculares a veces complejos. Según Pánchez (2021) el translenguaje puede utilizarse como herramienta de andamiaje a la hora de aprender una lengua extranjera y ayudar a los estudiantes a clarificar términos y construir significado.

Uno de los elementos clave de este enfoque es que integra diferentes aspectos del proceso de aprendizaje dentro de un marco conceptual propuesto por Coyle (2010) basado en 4Cs: contenido, comunicación, cognición y cultura. Esta integración de las 4Cs permite crear un diseño que posibilita enseñar múltiples aspectos a la vez. Contenido se refiere al conocimiento, destrezas y comprensión de materia específica del currículo; comunicación al uso de la lengua para aprender y mientras tanto aprendes a usar esa lengua; cognición al desarrollo de habilidades de pensamiento que unen la formación de conceptos con los contenidos y la lengua así como el desarrollo del pensamiento crítico; y cultura a la toma de conciencia de uno mismo y de los demás, al conocimiento compartido y a la exposición a una variedad de perspectivas (Coyle, 2010). Como vemos hay una relación dependiente de los cuatro elementos: para el aprendizaje del contenido se necesitan unas habilidades cognitivas que a su vez sirven para la adquisición de la lengua y de la cultura propias del medio de instrucción que es la lengua extranjera. Este marco de las 4Cs supone un entorno ideal para el desarrollo de actividades y estrategias de mediación con la doble función de ayudar a construir aprendizaje de contenido y lengua y favorecer el desarrollo de actitudes de respeto y empatía en la resolución de conflictos mostrando un espíritu constructivo en la interacción con los demás.

Si hablamos del enfoque AICLE, el aprendizaje colaborativo resulta imprescindible para compensar fortalezas y debilidades entre los estudiantes ya que el conocimiento se construye por medio de la interacción (López-Medina, 2017). Lo mismo ocurre si hablamos de mediación, sin colaboración no sería posible la mediación de conceptos y significados.

En el siguiente cuadro, se puede observar la conexión entre el enfoque AICLE y la mediación.

Principios pedagógicos enfoque AICLE	Mediación en el Volumen complementario (2020)
Aprendizaje colaborativo	Define descriptores de aprendizaje colaborativo: colaborar para realizar una tarea, colaborar en grupo o liderar el trabajo en grupo para mediar conceptos, participar en un proyecto de trabajo colaborativo o colaborar para crear nuevos significados
Autenticidad: situaciones de la vida real	Currículos basados en el diseño de actividades comunicativas que cubran las necesidades del mundo real donde los estudiantes se expresen a través de diferentes tareas. A través de la interacción y del uso de la lengua en contextos de la vida real se construye el significado
Uso de estrategias para la construcción del conocimiento ante diversas fuentes de información	Proporcionar el andamiaje para que los estudiantes puedan por sí mismos construir un nuevo concepto. Puede hacerlo el docente o los estudiantes adoptando el rol de mediador del conocimiento para contribuir a la comprensión de ese concepto
Translenguaje: el uso en un momento dado de la L1 para facilitar la construcción del conocimiento	Mediación interlingüística: utilizar la L1 para que sea posible la comunicación o pueda haber entendimiento en hablantes de distintas lenguas
Aprendizaje activo Trabajo por proyectos/ interdisciplinariedad	Trabajo por proyectos para colaborar en la construcción del conocimiento y de conceptos
Desarrollo de las 4Cs Contenido Comunicación Cognición Cultura	Contenido: colaboración en la construcción de conocimientos Comunicación: colaboración en el uso de la lengua y construcción de significado Cognición: colaboración en el uso de estrategias de andamiaje Cultura: colaboración entre estudiantes lingüística o culturalmente distintos para permitir la comunicación.

Tabla 2. Idoneidad del enfoque AICLE para la mediación.

Fuente: Elaboración propia

En la mediación en contextos AICLE, tanto docentes como estudiantes facilitan la construcción de contenidos y significados creando espacios para la comunicación y el aprendizaje. La colaboración es necesaria para que tanto uno mismo como los demás comprendan nuevos conceptos e información nueva de manera adecuada.

2.2 Beneficios y retos del enfoque AICLE

Numerosos estudios han revelado resultados positivos sobre la aplicación del enfoque en aulas de todo el mundo. Muchos países han publicado informes con los beneficios obtenidos por los alumnos, donde se menciona un aumento de la motivación y mejora de la competencia lingüística, situándolos por encima de aquellos alumnos no inmersos en programas bilingües (DESI- Konsortium, 2008; Lasagabaster, 2008; Zydatiſ, 2007). Existen también diversas investigaciones que demuestran que el aprendizaje del contenido no se ve perjudicado en este proceso y que, en algunos casos, los estudiantes del enfoque AICLE superan a aquellos no inmersos en este enfoque (Badertscher y Bieri, 2009; Heine, 2008). Otros estudios reportan beneficios que incluyen mejoras en las destrezas receptivas - sobre todo en lectura-, y logros consistentes en el aprendizaje de un área (Lasagabaster y Ruiz, 2010). En esta línea, una investigación más reciente concluye que se da un aumento de la motivación y del interés por parte de los estudiantes inmersos en este tipo de programas en la adquisición de contenido y lengua extranjera, una mejora en las destrezas lingüísticas, una contribución al desarrollo de habilidades cognitivas, mejorando su creatividad y su capacidad en la resolución de problemas, dando como resultado estudiantes más autónomos, seguros y participativos (Ortega-Sánchez y Ruíz, 2023). Si bien este enfoque contribuye a mejorar muchos aspectos del desarrollo competencial del alumno, también presenta desafíos a los docentes inmersos en este tipo de enseñanza. Un estudio con docentes pioneros en programas bilingües en la Comunidad de Madrid como muestra, reveló que, aunque motivados, les preocupaba su formación ya que no sólo debían tener una buena competencia lingüística, sino su aprendizaje sobre los cambios metodológicos del enfoque. Además, el material que se encontraron consistía en libros de texto traducidos del inglés al español, algo que no les convenía del todo (Fernández et al., 2005). Posteriormente, Pena y Porto (2008) reflejaban que los docentes pioneros tuvieron que enfrentarse a esta carencia y a la creación de materiales, y que un 10% de los docentes encuestados mencionaban como dificultad la inclusión educativa, mostrando su preocupación por los estudiantes con dificultades de aprendizaje ya que la barrera lingüística reducía la atención individual. De hecho, añadieron que los estudiantes con necesidades educativas no estaban preparados para aprender conceptos nuevos en una lengua extranjera. López- Medina (2017) seguía indicando esas dificultades con relación a la atención a la diversidad en contextos educativos bilingües. En esta línea, Madrid y Pérez-Cañado (2018) revelaron la necesidad de efectuar estudios acerca de las prácticas inclusivas en los programas de enseñanza bilingüe, una vez que éstos se habían extendido en las etapas de enseñanza obligatoria tanto en España como en Europa. Barrios y Milla (2020) destacaban que la mayor debilidad que consideraban los docentes encuestados era la formación inadecuada en metodologías para aplicar el enfoque AICLE. SzczeSniak y Muñoz (2022) señalaban un descontento generalizado de los docentes con respecto a la coordinación, atención a la diversidad, el diseño de los libros de texto que conduce a la constante adaptación de materiales, lo que implica más carga de trabajo. La enseñanza bilingüe se sigue enfrentando también a problemas de comprensión lectora y expresión escrita en estudiantes con dificultades (Zhang y Wang, 2023).

En definitiva, la enseñanza bilingüe tiene beneficios y retos, y a partir de ahí es responsabilidad de los docentes dar respuesta a sus necesidades, creando prácticas docentes inclusivas. No sólo numerosos estudios revelan la necesidad de llevar a cabo estas prácticas inclusivas en los programas de enseñanza bilingüe, sino también la legislación actual que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, considera que una de las finalidades de la educación es la inclusión educativa. Del mismo modo, la Agenda 2030 establece entre sus objetivos garantizar la inclusión educativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos, por lo que los docentes de contextos bilingües podrían encontrar en la mediación un recurso para transformar la enseñanza bilingüe en educación bilingüe inclusiva.

2.3 Actividades y estrategias de mediación lingüística en el contexto AICLE: andamiaje y cooperación

El Volumen complementario (2020) propone actividades y estrategias de mediación en el aprendizaje de una lengua extranjera, incorporando el enfoque AICLE y presentando un modelo renovado de mediación. En este apartado, se van a considerar esas actividades y estrategias de mediación inherentes al enfoque AICLE para desarrollar planes de acción que favorezcan la inclusión en el aula bilingüe en la etapa de Educación Primaria. Aunque nos centremos en esta etapa educativa, las propuestas se pueden trasladar a todos los niveles, desde infantil hasta cursos universitarios.

Tal y como quedó reflejado anteriormente, el Volumen complementario agrupa las actividades de mediación lingüística para mediar textos, conceptos y la comunicación. La mediación de textos se refiere a que el mediador se ocupa de transmitir la información de un texto a un tercero que no tiene acceso a él por una traba lingüística, semántica o técnica; para llevar a cabo esta tarea podría explicar datos de un gráfico o transmitir las ideas principales del texto, por ejemplo, a partir de la toma de notas de un video, el mediador podría transmitir una información específica a un tercero. La mediación de conceptos consiste en el papel del mediador como constructor de significado, así como colaborador para crear condiciones en las se logre un intercambio conceptual exitoso. A modo de ejemplo podría citarse el caso de un trabajo en un equipo heterogéneo donde el mediador lidere para que entre todos construyan conocimiento sobre un tema concreto. Por último, mediar la comunicación implica que el mediador facilite la comunicación entre personas que encuentran cualquier barrera que les impide comunicarse (Consejo de Europa, 2020). Aquí es donde el mediador debe actuar con empatía para poder negociar o resolver cualquier conflicto que pueda surgir. Este tipo de mediación puede darse en cualquier actividad comunicativa en el aula bilingüe, donde conviven diversidad de culturas, personalidades, estilos de aprendizaje. En definitiva, todas aquellas diferencias que nos hacen únicos.

El Volumen complementario hace alusión al contexto AICLE, como un entorno donde la utilidad de actividades de mediación cobran mayor significado. En lo referente a la “C” de comunicación del enfoque, siempre que llevemos a cabo actividades comunicativas en el aula va a resultar beneficioso disponer de mediadores que contribuyan al éxito de la tarea. Del mismo modo, la “C” de contenidos y la “C” de cultura se verían beneficiadas con la mediación porque a través de estas actividades se facilitaría la construcción del conocimiento, la comprensión del contenido y la interacción cultural y social en el aula generando actitudes de empatía y respeto y contribuyendo al desarrollo de una buena inteligencia emocional. Con respecto a la “C” de cognición que conforma el marco del enfoque AICLE, podríamos relacionarla con las estrategias de mediación que incluye el Volumen complementario ya

están íntimamente ligados al concepto de andamiaje, elemento clave del enfoque, que a su vez está vinculado a la inclusión educativa. Ante sociedades cada vez más diversas, se necesitan docentes capaces de responder a las necesidades de estudiantes en entornos inclusivos y multiculturales (Jacobs, 2001). Al incluir el andamiaje, cada estudiante partirá de lo que ya conoce para apoyarse en la construcción del nuevo conocimiento (Alcaraz et al., 2020). Ya en 1980 Feuerstein propuso un modelo de mediación del aprendizaje a través del enriquecimiento intelectual, la promoción del pensar a través de tareas específicamente diseñadas y el profesor como mediador del aprendizaje. De acuerdo con esa “promoción del pensar”, la taxonomía de Bloom definió seis categorías de objetivos educativos, ordenadas jerárquicamente, de simples a complejas, entendiendo que las más simples incluyen a las más complejas o una combinación de ambas (Bloom, 1956). En 2001 Anderson y Krathwohl propusieron una modificación de la taxonomía de 1956, con la colaboración del propio Bloom. Se mantuvieron los seis niveles con un cambio en la ordenación de los objetivos de las categorías superiores.

1956	2001
1. Conocimiento	1. Recordar
2. Comprensión	2. Comprender
3. Aplicación	3. Aplicar
4. Análisis	4. Analizar
5. Síntesis	5. Evaluar
6. Evaluación	6. Crear

Nota: esta tabla muestra el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden inferior y superior a través de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

Tabla 3. Taxonomía revisada. Elaboración propia adaptada de Anderson y Krathwohl, 2001.

Esta es posiblemente la taxonomía más aceptada en el ámbito educativo (Coyle et al. 2010; Mehisto et al., 2008). Estos autores nos remiten a esta taxonomía como pieza clave para el desarrollo de actividades y tareas del enfoque AICLE. “Los procesos de aprendizaje implícitos en AICLE muestran transformaciones que nos llevan desde aspectos de orden inferior a aspectos de orden superior” (Van et al., 2007, p. 75). Según las estrategias de mediación propuestas por el Volumen complementario (2020), al activar un conocimiento previo o adaptar el lenguaje estaríamos integrando estrategias de andamiaje y desarrollando las habilidades de pensamiento y el pensamiento crítico. North y Piccardo (2016) denominan este tipo de mediación pedagógica o mediación cognitiva. Esta mediación consiste en facilitar el acceso al conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico, colaborar en la construcción de significado como miembro de un grupo, así como crear y organizar el entorno para el desarrollo de la creatividad, esto último sería mediación relacional.

La base del andamiaje se encuentra en las teorías constructivistas de Vygotsky y Piaget y según Jacobs (2001) es fundamental conocer el nivel de desarrollo de los estudiantes de acuerdo con su edad para poder considerar a cada uno de manera individual y partir desde lo que ya conocen. Ese nivel es único para cada estudiante y está en constante cambio (Bodrova and Leong 2007; Pressley et al. 1996). En el contexto escolar, esto se traduce en que los docentes podrían necesitar un amplio repertorio de estrategias de andamiaje para cubrir las necesidades individuales de todos los estudiantes del aula

(Pentimoni y Justice, 2009). Un estudio realizado por O'Connor et al. (2005) señaló que los docentes en etapas de infantil podrían beneficiarse del uso de estrategias de andamiaje que incluyeran niveles de ayuda superior para que los niños participaran en la lectura en voz alta. Por ejemplo, cuando se introduce un nuevo concepto o una nueva destreza, serán necesarias estas estrategias de ayuda superior (O'Connor et al., 2005). En esta línea, en 2014 Zurek et al., tras analizar el uso de estrategias de andamiaje en nueve clases de infantil de 3 a 5 años, concluyeron que tanto conocer el nivel de ayuda que necesitan los niños, inferior o superior, como disponer de variedad de estrategias de andamiaje son dos premisas necesarias para proporcionar el andamiaje adecuado para el aprendizaje. Los docentes de esas clases estaban familiarizados con las experiencias previas de los niños y eran capaces de adaptar el nivel y el tipo de estrategia a los diferentes contextos y estudiantes. Respecto a otras ventajas del andamiaje, podemos referirnos al trabajo de Van der Stuyf (2002) que indicaba un aumento de la motivación, minimizando el nivel de frustración, especialmente en estudiantes con dificultades de aprendizaje y baja autoestima, que además se sentían animados frente a la retroalimentación positiva.

El andamiaje puede adoptar varias formas. Hammond y Gibbons (2005) distinguen entre macro y micro andamiaje. El primero se refiere a medidas previamente planificadas con respecto a los materiales de aprendizaje y a las instrucciones de las tareas, mientras que la segunda encierra todos los tipos de ayuda comunicativa que los docentes ofrecen en clase. Podríamos considerar la mediación lingüística como un tipo de micro andamiaje dentro del enfoque AICLE. Hallet (2011) distinguió tres tipos de andamiaje:

1. Andamiaje en cuanto al input: materiales que faciliten apoyo lingüístico tales como un glosario de lenguaje académico, imágenes que apoyen la comprensión de información verbal o preguntas que guíen y conduzcan la atención a información relevante en vídeos sobre temas específicos.
2. Andamiaje en el proceso: se refiere a las instrucciones que estructuran el proceso de aprendizaje paso a paso.
3. Andamiaje en el output: notas de apoyo lingüístico que faciliten la participación de los estudiantes en debates orales, o textos modelos que les ayuden a comprender las características de un texto genérico para la producción de un texto final.

De este modo, estaríamos colaborando en la construcción de conocimiento utilizando distintos modos de mediación a través de estrategias de andamiaje que favorezcan la inclusión educativa en el enfoque AICLE.

Otro de los principios del enfoque AICLE es el trabajo colaborativo, al cual podemos añadir actividades y estrategias de mediación en las que tanto docentes como estudiantes colaboren entre sí en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es muy conveniente en el contexto AICLE y así lo reflejan diversos autores. Slavin (1995) propuso numerosos efectos positivos fruto del trabajo de forma colaborativa en áreas como ciencias, matemáticas o lenguaje y literatura. Johnson and Johnson en 1999 también destacaron beneficios obtenidos del trabajo colaborativo tales como mejora de la autoestima, de la capacidad para resolver problemas y de manejar el estrés, la adquisición de estrategias de aprendizaje y la calidad en las relaciones interpersonales. Además, muchos otros autores señalan otras ventajas de implantar el aprendizaje colaborativo en el enfoque AICLE. Moss (1992) afirma que

el aprendizaje colaborativo facilita la comprensión del contenido y facilita la interacción social en un mundo que está en cambio constante. En relación con la dimensión social, Casal (2008) añade que el aprendizaje colaborativo es un factor clave para fomentar la comunicación natural entre los estudiantes en situaciones de la vida real. Además, en ese contexto de colaboración, los estudiantes tienen más posibilidades para desarrollar lo que Cummins (2008) denominó como BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) o el lenguaje necesario para comunicarnos en nuestro día a día en conversaciones informales o lo que es lo mismo, para la mediación comunicativa y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), el lenguaje académico necesario para la mediación textual o de conceptos en clase. Pastor (2011) llevó a cabo un experimento en la clase de ciencias en inglés y obtuvo un mayor rendimiento en las habilidades lingüísticas y cognitivas, más confianza y más cooperación entre los miembros del equipo que en un contexto no bilingüe, lo que invita a deducir que los contextos de enseñanza bilingüe son más propicios para la colaboración. Estudios como el de Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio (2012) señalan que los docentes representan el trabajo colaborativo como un proceso que aporta a la equidad y a la inclusión. Asimismo, Pujolàs (2017) presenta el aprendizaje colaborativo como una metodología para la inclusión y para personalizar el aprendizaje. En este mismo sentido, Echeita (2017) refiere que, para alcanzar la inclusión educativa, es necesario tener una cultura colaborativa bien arraigada en las comunidades educativas.

Entre las actividades de mediación que propone el Volumen complementario para mediar textos, conceptos y la comunicación, se encuentran, de hecho, actividades vinculadas al trabajo colaborativo, tales como colaborar en grupo, facilitar la interacción colaborativa entre compañeros, colaborar en la construcción del conocimiento, liderar el trabajo en grupo, gestionar la interacción o fomentar el discurso para crear conocimiento; facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural profesor, actuar como intermediario en situaciones informales y facilitar la comunicación en situaciones de desacuerdo (Consejo de Europa, 2020).

En suma, tanto el enfoque AICLE como las actividades y estrategias de mediación lingüística persiguen un objetivo común: facilitar el acceso al aprendizaje ofreciéndole al estudiante múltiples ayudas que den lugar a un mejor resultado de aprendizaje y a proporcionar enseñanza bilingüe inclusiva.

2.4 Papel de la mediación lingüística en el RD 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria aparece por primera vez el término mediación comprendido como mediación lingüística educativa, proponiendo el uso de la mediación con el fin de integrar las diferentes lenguas por medio de actividades y estrategias que favorezcan la comprensión, el procesamiento y la transmisión de información básica. Es más, una de las competencias específicas dentro del área de Lengua extranjera, es “mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación” (BOE núm. 52, 2022, p. 91).

Aparece un rol novedoso del alumno como mediador social, responsable de resolver conflictos y contribuir a construir la comunicación tanto en distintas lenguas como en distintos registros de la misma lengua. No sólo considera los factores comunicativos de la lengua, sino también factores sociales y

emocionales ya que, entre las funciones del mediador, se incluyen las de “promover la motivación de los demás y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores” (BOE núm. 52, 2022, p. 74). En la competencia plurilingüe, también se menciona el papel del mediador como individuo que respeta los diferentes rasgos lingüísticos y utiliza estrategias de mediación para hacer transferencias entre lenguas.

El documento no hace referencia al enfoque AICLE, trasladando la responsabilidad al docente del aula bilingüe de planificar lecciones AICLE y diseñar entornos de aprendizaje adaptados tanto al enfoque como a la diversidad de su aula. En los programas bilingües, los centros pueden elegir que una parte de las áreas del currículo se imparta en lenguas extranjeras, sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el real decreto. Son las áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural las que eligen la mayoría de los centros, pero el documento no contempla el término “mediación” en dichas áreas. Por lo tanto, es labor del docente trasladar y adaptar los elementos curriculares de este Real decreto a su aula bilingüe y desarrollar actividades y estrategias de mediación que faciliten la comunicación y la comprensión en la adquisición de contenidos a través de una lengua extranjera.

3. GUÍA DE ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN EN CONTEXTOS AICLE PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Tal como hemos analizado en este documento, el enfoque AICLE atiende a la enseñanza dual de contenido curricular y lengua extranjera donde el concepto de mediación se encuentra muy vinculado al andamiaje, adoptando así tanto el docente como el alumnado el papel de mediador pedagógico. La inclusión de actividades y estrategias de mediación facilitarían el aprendizaje y servirían para atender las diferentes necesidades educativas del aula bilingüe.

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN	
1. <i>Mediar textos</i>	a) Transmitir información específica sobre horarios, precios, instrucciones, indicaciones; sobre textos informativos como guías, folletos, artículos o reportajes. b) Explicar datos: un mapa meteorológico o diagrama de flujo o un gráfico. c) Resumir y explicar textos: resumir información de un texto o recopilar información de diferentes fuentes; identificar y clarificar al/la destinatario/a el propósito, el público meta y el punto de vista del texto original. d) Tomar notas en una presentación o en la visualización de un video, sintetizando y aclarando su contenido. e) Textos creativos: expresar una reacción personal ante un contenido curricular trabajado en el aula, tales como crear un poema que contenga tus emociones al observar los cambios de estación.
2. <i>Mediar conceptos</i>	a) Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros: usar preguntas, turnos de palabra y ayudar activamente en el trabajo en grupo orientando la comunicación hacia la elaboración de puntos clave. b) Colaborar en la construcción de conocimiento: construye ideas y soluciones, resume la discusión y define los siguientes pasos.

c) Gestiona la interacción: facilita y apoya la comunicación dentro del grupo comprobando la comprensión de los objetivos de la tarea comunicativa.
3. <i>Mediar la comunicación</i> a) Facilita el espacio para el entendimiento pluricultural: demuestra respeto e interés por la diversidad cultural del aula y por los diferentes puntos de vista tratando de aclarar los malentendidos que puedan surgir en las tareas comunicativas. b) Actúa como intermediario en situaciones informales entre compañeros de clase: transmite información importante y aclara el sentido de lo que dicen sus compañeros en una conversación. c) Facilita la comunicación en situaciones de desacuerdo: analiza los diferentes puntos de vista de forma sensible y establece puntos de acuerdo para llegar a un acuerdo.

Tabla 4. Elaboración propia a partir del Volumen complementario Marco Común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2020).

ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN
1. <i>Estrategias para explicar un concepto nuevo</i> a) Relacionar con el conocimiento previo Activar el conocimiento que el alumno ya tiene y conectarlo con el conocimiento nuevo con <i>driving questions</i> o preguntas guía. Son preguntas abiertas que tienen en cuenta los intereses del alumnado y conectan el mundo real con los contenidos curriculares. Por ejemplo, para introducir el tema del calentamiento global: “<i>How will global warming affect our community/ world?</i>” De acuerdo con Krajcik y Blumenfeld, este tipo de preguntas sirven para organizar y dirigir la actividad del proyecto, provee de un contexto en el cual los aprendices pueden explorar y usar las prácticas científicas y los objetivos de aprendizaje, y provee de continuidad y coherencia a todo el espectro de actividades proyectuales. “Mientras que los aprendices persiguen soluciones a la pregunta directriz, desarrollan la comprensión significativa de los conceptos, principios y prácticas científicas clave” (2006, p.317). Nos sirven, así, para activar el conocimiento previo y guiar el aprendizaje.
b) Adaptar el lenguaje Ofrecer variedad de inputs para que el alumnado pueda familiarizarse con el lenguaje académico y sea capaz de utilizarlo en las tareas propuestas. Para ello, podemos incluir estrategias de andamiaje tales como input visual y objetos reales, uso de la lengua materna o comunicación gestual. La paráfrasis también puede contribuir a que la información sea más clara y explícita para el alumnado. Algunos ejemplos para “andamiar” el lenguaje en el contexto AICLE serían: - Opciones de elección múltiple - Comienzos de frases - Soporte visual: posters con palabras o frases clave - Bancos de palabras. - Sinónimos. - Contextualizar.

c) Desglosar información complicada El uso de organizadores gráficos puede ser una herramienta de mediación para simplificar la información compleja de un texto. Elaborar listas, usando la repetición y reorganizando el texto en fragmentos que hagan más fácil su comprensión.
2. Estrategias para simplificar un texto 1. Ampliar un texto denso El uso de estrategias para aclarar la información y hacerla accesible a los demás modificando el registro y el estilo si fuera necesario. Parafrasear para explicar otras palabras y proporcionar ejemplos para que la información sea más clara y accesible para todos podrían ser dos estrategias clave para facilitar la comprensión en el contexto AICLE.
2. Condensar un texto Se refiere a subrayar la información clave y seleccionar la información relevante. Resumir en un esquema o elaborar organizadores gráficos pueden ser estrategias útiles para este tipo de mediación.

Tabla 5. Elaboración propia a partir del Volumen complementario Marco Común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2020).

4. TAREAS DE MEDIACIÓN PARA EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA EXTRANJERA

Como hemos analizado a lo largo de este documento, el concepto de mediación está muy vinculado al enfoque AICLE desde el andamiaje y la colaboración y no sólo eso, la legislación vigente ya incorpora actividades y estrategias de mediación en el aula de lengua extranjera. Por todo ello, se proponen dos actividades de mediación que nos sirvan para adaptar materiales curriculares en AICLE haciendo uso de recursos visuales y materiales auténticos. La actividad podría ponerse en práctica en el segundo o tercer ciclo de Educación Primaria en el área AICLE de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. La mayoría del estudiantado tiene un nivel básico en la L2. Las actividades se relacionan con las competencias específicas 1.1., 2.1., 2.4., 2.5., 3.1., 4.1, y 9.1. del segundo ciclo o 1.1., 2.1., 2.4., 2.5., 3.4., 4.1. y 9.1. del tercer ciclo (BOE núm. 52, 2022, p. 36-42) y sus objetivos con relación al uso de la lengua son ser capaz mediar un texto oral, mediar la construcción de conceptos y la comunicación del trabajo en equipo (Consejo de Europa, 2020). Con respecto a los contenidos, se trabajará:

La iniciación a la actividad científica: fases de la investigación científica, instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones precisas de acuerdo con las necesidades de la investigación, vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones, fomento de la curiosidad, la iniciativa, la constancia y el sentido de la responsabilidad en la realización de las diferentes investigaciones [...] Se utilizarán recursos digitales con las necesidades del contexto educativo y estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y análisis (BOE núm. 52, 2022, p. 38-43).

Para el desarrollo de cada una de las actividades, relacionadas entre sí, creamos un contexto de una situación de aprendizaje que se va a presentar a los estudiantes activando sus conocimientos previos.

Posteriormente, se les facilitarán las herramientas para aplicar los conocimientos que adquieran a través de la creación de un producto final. El contexto de la situación de aprendizaje va a consistir en convertirnos en científicos y tras diseccionar los contenidos de un recurso visual en el aula, organizaremos un Congreso para la transmisión de esta información a los padres en su L1. El objetivo es que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la práctica de la ciencia.

La investigación científica está muy relacionada con nuestra estrategia natural de supervivencia para hacer frente a nuestro miedo a la incertidumbre y disfrutar de aprender a través del juego. Para diseccionar el contenido, se formarán equipos heterogéneos y a cada uno se le asignará una misión que va a consistir en buscar una parte en el video en la que se hable de “X”. Los estudiantes en un primer momento tendrán que cortar ese fragmento y elaborar su propio video con *EdPuzzle*². A partir de ese fragmento, se propondrán distintas tareas a habilitadoras como actividades de mediación: unos equipos tendrán que resumir, otros hacer la traducción exacta de su fragmento, otros emplearán la paráfrasis para contar lo que refleja su fragmento y después para enriquecer la actividad en el aula se pondrá en práctica la interpretación de los fragmentos a través de presentaciones orales que servirán para preparar el producto final. En el Congreso, los estudiantes adquirirán el rol de científicos y formadores de sus mayores, explicándoles en su L1 la que la ciencia es para todos, algo que va a contribuir al desarrollo de su autonomía. Una vez finalizado el Congreso, los estudiantes podrán responder a las preguntas que sus padres hagan a mano alzada. El docente adquiere el rol de mediador pedagógico, facilitando a los estudiantes el acceso al conocimiento y animándolos a desarrollar sus habilidades cognitivas partiendo de sus conocimientos previos. La construcción del significado se va a generar en grupo de manera colaborativa y se dejará espacio para el desarrollo de la creatividad en su producto final.

En la segunda actividad, continuando con el mismo tema, se trabajará otra vez por equipos heterogéneos el artículo publicado por los escolares sobre el Proyecto de Abejas de Blackawton. Para cumplir con la tarea, el docente dividirá el artículo en textos más pequeños y repartirá a cada equipo uno de esos textos. Los estudiantes realizarán actividades de mediación de textos que incluirán el uso de estrategias de mediación, para transmitir información específica de ese fragmento al resto de la clase. Unos equipos tendrán que explicar datos, otros resumir la información y otros tomar notas para resaltar los puntos principales del fragmento. Los equipos también trabajarán la mediación de conceptos mediante la interacción colaborativa y la construcción de conocimiento y actuarán como intermediarios mediando la comunicación a la hora de transmitir la información de su fragmento al resto de compañeros en exposiciones orales. Estaríamos utilizando la técnica de aprendizaje cooperativo del rompecabezas. Para el desarrollo de esta actividad, se utilizarán estrategias de mediación o de andamiaje para adaptar el lenguaje, tales como la paráfrasis, desglosar información complicada o condensar el texto del fragmento. El producto final consistirá en contar a través de una presentación oral la información contenida en ese fragmento. Por último, se analizarán las partes de un artículo científico y la siguiente situación de aprendizaje relacionada con el tema “X” del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural consistirá en adoptar de nuevo el rol de científicos y como producto final la redacción de un artículo científico.

² EdPuzzle es una plataforma que permite a los docentes llevar a cabo un aprendizaje interactivo por medio de videos. Una de sus fortalezas es que ayuda a los estudiantes a aprender respetando su ritmo y capacidad de aprendizaje (Giyanto et al., 2020).

Las metodologías empleadas en la ejecución de este proyecto serán activas, en concreto podríamos mencionar el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, sin perder de vista la competencia digital. Por su analogía con el enfoque AICLE, estas metodologías nos posibilitan ofrecer un aprendizaje activo, centrado en el alumno en contextos auténticos, así como la adquisición y aplicación de los contenidos a situaciones de la vida real, no sólo de la materia sino también de la lengua extranjera. La evaluación de las actividades se llevaría a cabo a través de la observación, la valoración de los productos finales y la colaboración del trabajo en equipo. No sólo se va a evaluar la adquisición de competencias específicas y contenidos por parte de los estudiantes sino también se evaluará la práctica docente con el fin de mejorar estas prácticas educativas en el futuro.

Actividad 1 Título: la ciencia es para todos, incluidos los niños. Descripción: ¿Qué tienen en común la ciencia y el juego? El neurocientífico Beau Lotto piensa que todos, incluidos los niños, debemos participar en la ciencia y cambiar nuestras percepciones a través del descubrimiento, mediante el descubrimiento. Amy O'Toole, de 12 años, junto con 25 de sus compañeros de clase, publicó el primer artículo conjunto escrito por estudiantes en edad escolar, sobre el Proyecto Abejas de Blackawton. El artículo comienza así: "Érase una vez" Disponible: https://www.ted.com/talks/beau_lotto_amy_o_toole_science_is_for_everyone_kids_included/transcript?language=es
Actividad 2 Título: Blackawton bees Descripción: el artículo redactado por escolares de 12 años refleja cómo la ciencia tiene el potencial de sorprender y transformar la forma en que percibimos el mundo. El proceso científico tiene mucho que ver con los procesos naturales del juego. A través del juego es como los seres humanos descubren y crean relaciones y patrones. Cuando se le añaden reglas al juego, ya se ha creado. Esto es ciencia: el proceso de jugar con las reglas que nos revelan patrones nunca vistos antes y que podemos extender al entendimiento de la naturaleza y de los humanos (Blackawton, 2010). Disponible: https://www.researchgate.net/publication/49701808_Blackawton_bees

Tabla 6. Material audiovisual y texto auténtico para actividades y estrategias de mediación.

5. CONCLUSIONES

Como hemos analizado a lo largo de este documento, adaptar el contenido, el estilo y el registro de la lengua extranjera al nivel lingüístico del alumnado, tener en cuenta las actitudes, la diversidad cultural, la empatía o negociar, construir y deconstruir el significado son aspectos clave al diseñar actividades de mediación en el aula bilingüe. El uso de estrategias y actividades de mediación lingüística está íntimamente relacionado con los principios del enfoque AICLE y su utilización en el aula bilingüe contribuiría a desarrollar un aprendizaje adaptado a las necesidades individuales e intereses de nuestros estudiantes, así como a concebir un aula vinculada a la realidad social e intercultural. Para que la mediación se asiente en contextos de enseñanza bilingüe, habría que comenzar con el diseño de materiales que aseguren su presencia en las aulas. El alumnado pondría en marcha su capacidad

plurilingüe y adquiriría un aprendizaje competencial basado en la colaboración, logrando así una educación más inclusiva.

Como propuesta de futuro se plantea el análisis de la presencia de actividades y estrategias de mediación en manuales AICLE, así como el diseño de materiales de mediación para y su puesta en práctica en el aula para comprobar en qué medida contribuyen a mejorar las tareas comunicativas y la adquisición de contenidos curriculares y lenguas extranjeras, así como la inclusión educativa, uno de los mayores retos de la enseñanza bilingüe. En conclusión, es fundamental que se siga investigando en este campo y se diseñen propuestas educativas enfocadas a crear un contexto bilingüe donde aprendizaje de contenidos y lenguas extranjeras sea una motivación para toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Respuestas flexibles en contextos educativo diversos*, 1-13.
- Alcaraz, G., Faya, F., & Guadamillas, M. (2020). *Orientaciones técnicas y prácticas para el aula bilingüe en Educación Primaria*. Octaedro.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's educational objectives*. New York: Longman.
- Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im content and language integrated learning: Empirische Befunde und Interpretationen*. Bern: Haupt.
- Barrios, E., & Milla Lara, M. (2020). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia. *The Language Learning Journal*, 48(1), 60-80. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L., & Smit, U. (2023). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1050-1065. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Blackawton, P., Airzee, S., Allen, A., & Baker, S. (2011). Blackawton bees. *Biology Letters: Animal behaviour*, 7(2), 168-172. <https://doi.org/10.1098/rsbl.2010.1056>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Michigan: Longman.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Casal, S. (2016). Evaluación formativa y cooperativa en contextos AICLE. *Estudios sobre educación*, 31, 139-157. <https://doi.org/10.15581/004.31.139-157>
- Consejo de Europa (2001). Common European Framework of Reference for languages: learning teaching, assessment (CEFR). Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Volumen complementario. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Coyle, D. H. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL skills: a practical book on Content and Language Integrated Learning*. European Platform.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández, R., Pena, C., García, A., & Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*(3), 161-173.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: intervention programme for cognitive modifiability*. Baltimore MD: University Park Press.
- García Santa-Cecilia, A. (2023). Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* (33), 5-48.
- García-Barrera, A. (2023). Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales. *Revisão de Literatura*(29), 147-160. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>
- Garnique, C., & Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.
- Giyanto, Heliawaty, L., & Rubini, B. (2020). The effectiveness of online learning by EdPuzzle in polymer materials on students' problem-solving skills. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 1-9. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/959/1/012006>
- Hallet, W. (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klett.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Heine, L. (2008). Task-based cognition of bilingual learners in subject-specific contexts. En J. Eckerth, & S. Siekmann, *Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives* (págs. 203-226). Peter Lang GmbH.
- Jacobs, G. M. (2001). Providing the scaffold: A model for early/ childhood primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 125-130.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2005). Project-Based Learning. En R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (Cambridge Handbooks in Psychology)* (págs. 317-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.

- Lagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30-41. <https://doi.org/10.2174/1874913500801010030>
- Loayza Maturrano, E. F. (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdizana*, 15(2), 89-100. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.1005>
- López Medina, B. (2017). Aportes del enfoque AICLE a la enseñanza de lenguas extranjeras. En M. C. Ainciburu, *La adquisición de la LENGUA ESPAÑOLA: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (págs. 160-163). Autores de Argentina.
- Lotto, B., & O'Toole, A. (junio de 2012). *La ciencia es para todos, incluidos los niños*. https://www.ted.com/talks/beau_lotto_amy_o_toole_science_is_for_everyone_kids_included/transcript?language=es
- Mahan, K. R. (2020). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, (50) 1, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. UniCOM. https://doi.org/www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.pdf.
- Mehisto, M., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. MacMillan Books for Teachers.
- Moss, R. (1992). What are the benefits of Cooperative Learning in Content- Based Instruction? *The Catesol Journal*, 5(1), 113-117.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- North, B., & Piccardo, E (2016). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Consejo de Europa.
- O'Connor, R. E., Notari- Syverson, A., & Vadasy, P. F. (2005). *Ladders to literacy*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Ortega-Sánchez, D., & Ruíz Hidalgo, D. (2023). CLIL (Content and language integrated learning) methodological approach in the bilingual classroom: a systematic review. *International Journal of Instruction*, 915-934.
- Pánchez-Jiménez, T. (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), 57-73. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3041>
- Pastor, M. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (20), 109-118.
- Pena Díaz, C., & Porto Requejo, M. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31786>
- Pentimoni, J.M., & Justice, L. M. (2010). Teacher's use of scaffolding strategies in the preschool classroom. *Early childhood Education Journal*, 37, 241-248.

- Pérez Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual*, 19(3), 1-30. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202-221. <https://doi.org/doi.org/10.1080/02619768.2016.1138104>
- Pérez Cañado, M. L. (2019). CLIL and elitism: myth or reality? *Language Learning Journal*, 48(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J., & Ettenberger, S. (1996). The challenges of instructional scaffolding: The challenges of instruction that supports student thinking. *Special Issue: Constructivism and Students with Special Needs: Issues in the Classroom.*, 11 (3), 138–146.
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos, alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 01 de marzo de 2022, 74-91. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>.
- Roldán Tapia, A. R. (2012). Los elementos culturales en las políticas educativas plurilingües. En L. Rodríguez García, & A. Roldán Tapia, *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar* (239-249). Cátedra intercultural.
- Sanz Esteve, E. (2020). La mediación lingüística en el aula de lenguas extranjeras. *Revista de la asociación Europea de Profesores de Español. El español por el mundo*, 3, 193-220.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Allyn & Bacon.
- Szczesniak, A., & Muñoz Luna, R. (2022). Percepciones de los profesores sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en los centros de primaria de Andalucía. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras* (37), 237–257. <https://doi.org/doi.org/10.30827/portalin.vi37.18414>
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *CLIL SPECIAL ISSUE*, 16(3), 70-78.
- Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a Teaching Strategy. *Adolescent Learning and Development*, 52(3), 5-18.
- Zhang, J., & Wang, Q. (2023). Reading and writing difficulties in bilingual learners. *Ann. of Dyslexia* (73), 1–5. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s11881-023-00282-8>
- Zurek, A., Torquati, J., & Acar, I. (2014). Scaffolding as a Tool for Environmental Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 27-57.
- Zydati, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin. Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Peter Lang.

THE USE OF TECHNOLOGY IN LANGUAGE EDUCATION: VIRTUAL BOARD APPLICATION

EL USO DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN DE IDIOMAS: APLICACIÓN DE LA JUNTA VIRTUAL

Esra Karabacak

Near East University, Faculty of Arts and Sciences, Turkey

Abstract

The use of a virtual whiteboard as an educational tool encourages learning as it enables students to share and interact with information in a virtual environment, thus contributing to the creative learning process by increasing students' interest and understanding. This study aims to examine the purposes of using the virtual board application in language education and to determine its contribution to students' education. The target group of the study was the first-year students of the Department of Turkish Language and Literature and the Department of Turkish Language Teaching. The use of virtual whiteboards was applied to native Turkish speakers in mother tongue education and in teaching Ottoman Turkish with the use of different alphabets. The data obtained were interpreted with the qualitative research method. The findings are evaluated and interpreted within the scope of virtual board studies with technology in face-to-face classical education and online education of basic concepts and practices in language education. It was found that the students who were physically out of school and receiving education from home felt themselves in the classroom environment.

Key Words: comparative education, distance education, language education, technology, virtual board.

Resumen

El uso de una pizarra virtual como herramienta educativa fomenta el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes compartir e interactuar con información en un entorno virtual, contribuyendo así al proceso de aprendizaje creativo al aumentar el interés y la comprensión de los estudiantes. Este estudio tiene como objetivo examinar los propósitos del uso de la aplicación de tablero virtual en la educación de idiomas y determinar su contribución a la educación de los estudiantes. El grupo objetivo del estudio fueron los estudiantes de primer año del Departamento de Lengua y Literatura Turcas y del Departamento de Enseñanza de la Lengua Turca. El uso de pizarras virtuales se aplicó a hablantes nativos de turco en la educación de su lengua materna y en la enseñanza del turco otomano con el uso de diferentes alfabetos. Los datos obtenidos fueron interpretados con el método de investigación cualitativa. Los hallazgos se evalúan e interpretan en el ámbito de los estudios de tablero virtual con tecnología en la educación clásica presencial y la educación en línea de conceptos y prácticas básicas en la educación de idiomas. Se encontró que los estudiantes que estaban físicamente fuera de la escuela y recibían educación desde casa se sentían en el ambiente del aula.

Palabras clave: educación comparada, educación a distancia, educación de idiomas, tecnología, tablero virtual.

1. INTRODUCTION

Distance education is a planned learning process that requires special design and teaching techniques; communication is provided through various technologies, and usually, the teacher and student participate in different environments (Moore & Kearsley, 2005). In parallel with the development of technology, the technologies used in distance education have also shown differences and developments especially during and after the COVID-19 pandemic (Fehaima, 2023; Caligaris et al., 2020). Distance education, whose first applications started with teaching by letter, then progressed in the form of textbooks, educational radio and television broadcasts. With the widespread use of computers and the internet, it is seen that distance education is mostly done online. In this context, the concept of online teaching, which can be called one of the distance education methods, has emerged. In the context of online teaching, depending on the quality of the visual and auditory data, the user's feeling of being in that environment will be closer to reality (Can & Şimşek, 2016). These days, there are many different ways that distance education is applied, including synchronous, asynchronous, material sharing, e-learning, and blended learning. Examples of these ways include using learning management systems or online communication environments like Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, etc (Uzunboylu, et.al, 2022).

In applying virtual application in education, the student experiences learning by doing and experiencing virtually created environments, and as such, virtual application can be used to create the educational environments of the future; it is possible to use this technology effectively in every field (Kayabaşı, 2005). The contributions of the Internet to education and training, and the nature of Internet-based teaching have contributed to the ongoing debates on online and traditional education and training, and have been important in determining future education and training orientations (Zyad et al., 2023). Thanks to virtual methods and video conferencing technology used for distance education, teacher-student or student-student interaction is realized in a space-independent manner (Süral, 2008; Magayon et al., 2021). The majority of pre-service teachers, whose opinions on the use of virtual reality in education were investigated, concluded that virtual reality technology is interesting and encourages students to be active, is very suitable for students who learn schematically and visually, provides a general idea about the subject, accelerates learning and facilitates comprehension by facilitating the application of information, and that this technology requires concentration (Başaran, 2010; Illarionova et al., 2021; Monica et al., 2021).

It is a fact that the spread of studies on the use of virtual reality technologies in the field of education will shape the education system of the future and that applications may become widespread and become a part of the education system in the future. Developments in communication technologies have led to the widespread use and increased effectiveness of internet-based education (Issayev et al., 2022). The great increase in the number of examples of applications with virtual boards in distance education has started to attract intense interest. Distance learning has become a good method for students because it is a learning environment that is independent of time and space, provides student opportunities, and is easy to evaluate (Aljarrah et al., 2020).

Scientific studies conducted on using virtual reality technology in education stated and exemplified that this technology has an important place in language acquisition. Virtual environments can be easily

adapted to face-to-face environments and facilitate the learning of concepts by interacting with the content, but this requires high-quality data. A virtual environment or an imaginary environment is a form of human-computer interaction in which users interact with this world (Choi et al., 2016). It can also be called a computer-generated concept that enables collaboration between users and integrates information tools with the real environment. Users have the opportunity to enter a computer-generated space in a virtual environment and have different experiences there (Tepe et al., 2016).

The virtual environment, which gives users the feeling of mentally entering and being in the simulation space, can be seen as an interaction that allows users to engage in activities within this space. In line with the definitions made, applications in the virtual environment can be summarized as a technology in which users can have realistic experiences in an artificial environment created by a computer and interact with other objects and information tools (Kandemir & Demir, 2020). Studies in the field of language teaching need scientific innovations and technology more than other branches of science in social sciences (Kovacs et al., 2021). The main reason for this is that it has been extremely important to produce sounds and images of the speakers of the language and then use them as teaching materials in language classes and laboratories (Kartal, 2005).

Language teaching first met technology in the first quarter of the 20th century. The theory put forward by the American psychologist Watson (1878-1958) in 1913 rejected perception and consciousness altogether and limited the psychological object to observable forms such as movement and technology (Girard, 1972). With this technological approach, first computerized studies, smart boards, then distance education and virtual board applications took place.

Virtual classrooms are located in a computer-based system. When the interaction in educational environments is examined, it can be said that the most interaction is in a face-to-face environment and the closest interaction to a face-to-face environment is in virtual classroom software. In online training using virtual whiteboards, activities can be recorded and the recordings can be watched over and over again when desired. Virtual technology, and virtual whiteboards, can be easily used and data can be collected in areas that require education, medicine, military, architecture, and technical intervention. Virtual reality technology addresses a wide range of areas. For example, it makes important contributions in the implementation of experiments that may be dangerous or impossible in real environments, in virtual exercises in the military, in the production of music in virtual environments created for pilot training, and in the creation of virtual museums that serve culture (Kayabaşı, 2005). It is seen that virtual environments, which provide perceptual clues and multidirectional feedback to students, can be easily integrated with real environments, allowing students to interact with the content and facilitate the learning of concepts. In addition, the feeling of being in the environment and imagination helps students to develop problem-solving skills and helps students construct knowledge by providing highly interactive learning experiences (Can & Şimşek, 2016).

This technology allows students to interact with each other in a virtual environment by appealing to the senses such as sound, image, and touch by allowing bringing students from far distances together in a virtually created environment (Kandemir & Demir, 2020). It is known that virtual boards and virtual board-like technologies that create new teaching environments are very useful, especially in distance education. This technology can be used for educational purposes in all areas, including areas that are

very difficult to physically reach and experience (Can & Şimşek, 2016). Technological change, especially the use of virtual whiteboards, brings a selective structure to the field of language education. Therefore, all of the methods, approaches, techniques, and principles used in this field have always been developed with a selective understanding from past to present.

When students and educators do not have the opportunity to come together in a physical environment, they can find the chance to interact and communicate in a virtual environment. In this way, this technology can be used effectively in many fields of education, including language education, as it allows students from different countries or different cities in the same country to meet. In addition, students can benefit from virtual whiteboard applications, especially in the field of language education, in the application of sampling and mutual activity in understanding the basic structure of language education. The use of virtual whiteboards has come to life effectively with the user's desire to be involved in two-way interaction in the communication process (Yengin & Bayrak, 2018).

In virtual board applications, classes always remain as they were last left and can be used repeatedly. Lessons can be recorded and then these recordings can be edited or made available to learners as they are. Virtual board recordings are presented without any editing. The recordings are uploaded to the computer by the instructor and the course content is also used in the distance education system. In addition, virtual applications have limitations such as being insufficient in non-verbal communication, requiring some technical equipment, and imposing a workload on instructors in terms of use and management.

With the development of technology in recent years, the concept of virtual applications has gained importance. It becomes necessary to exist in the changing technological world and to adapt to various technologies. Especially in the field of education, it is necessary to follow and implement new technologies. To transition to the active participant status that occurs in the process of acquiring information with new communication technologies, there should be significant changes in teaching methods. Thanks to the new technology methods used in education systems, education, and training have gained the opportunity to be carried out by students independently from physical environments.

Nowadays, one of the developing educational opportunities allows users to have virtual learning experiences in an interactive way through technological features. To feel that you are in an unreal environment and to interact with objects created with the help of computer programs, high-quality data must be provided. There are many studies on education in virtual environments, especially in recent years. However, when the literature on the subject was examined, it was revealed that the majority of the research was in the online system with visual material content and that there was field research on the projects implemented by educational institutions on this subject. Through these studies, it has been possible to examine the contributions of virtual whiteboards to education, especially in the case of education using virtual whiteboards, and even in the case of dual use of face-to-face and online education in the field of language. From this point of view, it is necessary to examine how virtual board applications are used in the field of education and what kind of contributions they make to education by seeing them in the field where the application is made.

The use of a virtual whiteboard as an educational tool encourages learning as it enables students to share and interact with information in a virtual environment, thus contributing to the creative learning

process by increasing students' interest and understanding. This study aims to examine the purposes of using the virtual board application in language education and to determine its contribution to students' education. Based on this purpose, the following questions were sought to be answered in the study: For which purposes is the virtual application used in the field of education?

With this study, it is expected that institutions and individuals providing online distance education will have information about what a virtual classroom is, its features, usage areas, benefits, and limitations. In addition, it is foreseen that the examples and comparison of virtual classroom software presented in the last part of the study will contribute to their ability to choose the virtual classroom in line with their needs. (İzmirli & Akyüz, 2017).

2. MATERIALS AND METHOD

2.1 Data Collection Techniques

Online education in the use of virtual whiteboards is defined as teaching using network technologies. In online education, one of the ongoing applications at the same time is virtual classroom software. In this study, which uses the distance education course method, virtual classroom applications used in the online environment were examined. In the study, language training applications were made using a virtual board within the scope of online education. While evaluating the data, many applications such as learning management systems, material sharing, homework assignments, and exams were utilized. In addition, the evaluation of virtual board software was also emphasized. In this regard, students' practices were interesting. They were asked to produce applications within the scope of the virtual board software requested from them.

2.2 Participants

The application was evaluated by the students of Near East University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Atatürk Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching, and Faculty of Theology. Here, face-to-face and online education was provided in the courses given in the field of Turkish Grammar and Ottoman Turkish. In line with the results, the results of the applications of using virtual boards in content-oriented applied education were analyzed by data analysis.

2.3 Data Analysis

Data analysis is the process of evaluating the virtual board applications data collected on the subject, summarizing them in general, and reevaluating the results by classifying them (Büyüköztürk et al., 2014). The existing data were organized and interpreted within the framework of the applications given to the students. In the study, descriptive research was conducted as it was aimed to evaluate the available data. The studies in Ottoman Turkish, which is learned in different alphabets are evaluated, of which the success rate is less than seventy percent compared to face-to-face education. The permanence of the board the importance of the written document in language lessons, the way the letters are written, and the mobility of the hand were considered as well. The findings are evaluated and interpreted within the scope of virtual board studies with technology in face-to-face classical education and online education of basic concepts and practices in language education.

2.4 Procedure

In the study, within the framework of virtual board applications in education, the method used for typical language education from sampling methods was used. The applications with the students of Near East University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Atatürk Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching, and Faculty of Theology were evaluated. Here, face-to-face and online education was provided in courses on Turkish Grammar and Ottoman Turkish. The same topics were presented to both groups. Especially Ottoman Turkish has a different alphabet, which has enabled us to obtain different results. In Turkish Grammar, students whose mother tongue is Turkish were given online and face-to-face lessons on Phonetics, Morphology, and Sentence Knowledge. The Ottoman Turkish course was also offered online and face-to-face to the aforementioned departments. The data obtained as a result of the applications were evaluated and opinions on the usability of the virtual board were reported.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Within the scope of the study, exams and oral presentations were determined and results were obtained within the framework of the contributions of the students. It was found that students who are physically out of school and studying from home feel themselves in the classroom environment and do not fall behind in their education. It was understood that the physical location where the student is located can make them feel that they are in the classroom environment. In this regard, it is understood that the teacher, the virtual board, and the student can be controlled remotely (McLellan, 1996). In remote virtual board-implemented language education, the teacher creating a special course design, using different teaching techniques and communication methods due to the difference in space or time, or being separated in terms of both time and space, made the teaching more quality, especially in the Ottoman Turkish course, which has a different alphabet, caused an increase in the level of success in solving and applying the letters (Özarslan, 2008).

In addition, students who could not watch the lectures live also had the opportunity to watch the lectures through lecture videos and virtual board summaries with separate topics on the same page. Virtual board data was available for viewing. In simultaneous distance and face-to-face education, students read aloud what was written on the board to the distance learners. When the lesson is over, the students in the classroom, with the teacher's guidance, join the class via the virtual board and communicate. This way of teaching the lesson motivates the distance learners who are not physically present in the classroom. The reason why the interaction between traditional media tools and the target audience is not very strong is that the user individual cannot intervene in the content and receives the message as a result of a one-way communication process. The virtual board has become a technological transformation tool. The only deficiency in the training with the virtual board is that teacher-student communication cannot be done in triplicate at the same time in both online and face-to-face instant training. It created a shortage of interaction. Apart from this, the use of the virtual board did not give any negative results in online education. On the contrary, technology supports increased success.

In the virtual use, students were asked to actively participate in the lesson. Whether they learned the subject or not was interpreted through classical and test exams. As in face-to-face education, it is also possible to see that they can contribute to the lesson while teaching the lesson. In the Ottoman

Turkish course, which has a different alphabet, it is possible to look at its applications in face-to-face education. In virtual board-supported online education, writing processes can be followed by reflecting on the presentations on the virtual board from a different perspective. Because the lessons were taught by choosing learning and application methods in the virtual board application. In addition to the virtual board, visual material projection (PowerPoint, etc.) also makes this education style more successful. Internet problem is a problem in the virtual application. The internet infrastructure needs to be strong to be uninterrupted, and the internet infrastructure in their location needs to be good for students who receive online education to be able to watch the lessons without interruption.

4. CONCLUSION

The link between language teaching and technology has been extremely important. It should not be forgotten that language teaching can be opened to the masses thanks to the integration of language and technology. All technologies used in language teaching from the past to the present have brought a new vitality to the field and have always revolved around the same method in terms of learning-teaching techniques. As the search for innovation in language teaching continues, technological inventions will always be used in this field. While there are audio and written presentations, visual materials, and different board uses (smart board, virtual board, etc.) have also been added.

Today, technological applications facilitate learning and transform education into a form that can be accessed at any time, while educational technologies, which are developing day by day, offer new alternatives. With virtual whiteboard applications, students can access content that can be presented independently from the school at any time, and they can access educational opportunities independent of time and space. To be able to talk about education with a virtual whiteboard application, all the necessary elements suitable for this virtual environment must be available in that environment. In this way, the virtual application can support education by allowing its users to cooperate and interact. As a result of the observations and findings of the university students within the scope of virtual board-based education for language education applications, the following information was obtained in general:

In this study, the definition, features, usage areas, benefits, and limitations of virtual board software are discussed and the commonly used virtual classroom environments are compared. It is aimed to create a classroom that brings together instructors and students from different locations simultaneously in an online environment, to present and compare the elements that exist in the real classroom environment. For example, in online education, the instructor can give a lecture with narration, and students can participate in the lecture with the help of a virtual board (written, audio, or audio-visual) from wherever they are. This method is used in online education programs, certificate programs, vocational training activities, and web-based meetings.

They have benefits such as providing a space-independent environment, providing simultaneous education to very large masses, reducing the cost of education, and recording the lessons. On the other hand, virtual whiteboard applications have limitations such as being inadequate from time to time, requiring some technical equipment, and imposing a workload on instructors in terms of use and management. Despite all these limitations, they stated that virtual classroom software can contribute to learning when looking at the benefits it offers. To make online education students feel themselves in the classroom environment, they can connect to the classroom environment where their friends are

located through the use of the virtual board and see them from their point of view, communicate as if they were in the classroom, participate in the lesson and voice the writings on the board, and this way of teaching the lesson provides morale and motivation away from the classroom environment, It would be appropriate to ensure the continuity of this system, to carry out the necessary studies to ensure the active participation of students in the learning process and to increase their interaction with the content, to eliminate the related problems by strengthening the internet infrastructure and to ensure that not only university students but also all students can participate in virtual training. Finally, it should be aimed that the education system in our country should closely follow the rapidly developing technologies and implement more different types of studies that will support education using virtual technology, support students' education with practice in addition to theoretical explanations, and train specialized individuals.

REFERENCES

- Aljarrah, A. A., Ababneh, M. A.-K. & Cavus, N. (2020). The role of massive open online courses during the COVID-19 era: Challenges and perspective. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(3), 142–152. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v7i3.5244>
- Başaran, F. (2010). Prospective teachers' views on the use of virtual reality in education (Sakarya University BÖTE sample). (Unpublished Master's Thesis). Sakarya University, Institute of Social Sciences, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Scientific Research Methods* (8th Edition). Ankara: Pegem Akademi Publications.
- Caligaris, M. G., Rodraguez, G. B. & Laugero, L. F. (2020). A semester of home-classroom. *International Journal of Innovative Research in Education*, 7(2), 47–52. <https://doi.org/10.18844/ijire.v7i2.5431>
- Can, T. & Şimşek, İ. (2016). New technologies in education: Virtual reality. *Educational Technology Readings*, 2016. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 21, 351-363. <http://www.tojet.net/>
- Choi, D. H., Dailey-Hebert, A. & Estes, J. S. (Eds.). (2016). *Emerging tools and applications of virtual reality in education*. Hershey, PA, USA: Information Science Reference. <https://www.igi-global.com/pdf.aspx?tid%3D177858%26ptid%3D131734%26ctid%3D17%26%3Demerging+tools+and+applications+of+virtual+reality+in+education>
- Fehaima, A. (2023). Pedagogical implications of a blended learning model at Temouchent University. *Contemporary Educational Researches Journal*, 13(2), 172–182. <https://doi.org/10.18844/cerj.v13i2.9021>
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues* (pp. 136-137). Paris: Armand Colin. <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=13210610>
- Illarionova, L. P., Karzhanova, N. V., Ishmuradova, A. M., Nazarenko, S. V., Korzhuev, A. V., & Ryazanova, E. L. (2021). Student attitude to distance education: Pros and cons. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(3), 1319–1327. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5857>
- Issayev, G., Bagdat, B., Abay, D., Aizhan, S., Baimanova, L. & Almazhai, Y. (2022). Application of information technologies in distance learning in the field of higher education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(4), 1017–1024. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i4.7650>
- İzmirli, S., & Akyüz, H. İ. (2017). Examining synchronous virtual classroom software. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 13(4). <https://tinyurl.com/5xkrwa22>

- Kandemir, C. and Demir, B. (2020). On Virtual Reality Applications in Education: Ben de Varım Project in the Classroom. *The Turkish Online Design, Art and Communication-TOJDAC*, 10(4), 339-354. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojdac/issue/56985/778693>
- Kartal, E. (2005). Information and Communication Technologies and Language Teaching Industry. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 18(2), 383-393. <https://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
- Kayabaşı, Y. (2005). Virtual reality and its use for educational purposes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(3), 151-166.
- Kovacs, G., Nagy, I. K., & Biro, E. (2021). Shifting future: Language teaching today and tomorrow. *International Journal of New Trends in Social Sciences*, 5(2), 66–72. <https://doi.org/10.18844/ijntss.v5i2.5475>
- Magayon, V. C., Saccuan, R. & Carbonell, A. (2021). Expectation vs. reality: A sentiment analysis of students' experience on distance learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 13(4), 260–275. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v13i4.5979>
- McLellan, H. (1996). Virtual realities. In D. H. Jonassen (ed). Handbook of research for educational communications and technology. USA: Macmillan Library Reference.
- Monica, C. G., Edison, T. de Oliveira, & Telles, S. (2021). Active methodologies supported by interaction and communication technologies in higher education: Communication Technologies in Higher Education. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*, 11(2), 47–54. <https://doi.org/10.18844/gjit.v11i2.6117>
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view (2nd edition)*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Özarslan, Y. (2009). *Telepresence solutions in distance education related to social presence perception*. Proceedings of Academic Informatics, 11. Academic Informatics Conference, 265-268. Şanlıurfa: Harran University.
- Süral, İ. (2008). *Openness, remoteness, and learning in distance education in the light of new technologies*. Proceedings of 13th Turkey Internet Conference, 31-34. Ankara: Middle East Technical University.
- Tepe, T., Kaleci, D., & Tüzün, H. (2016, May). New trends in educational technologies: virtual reality applications. In *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)* (Vol. 16, No. 18, pp. 547-555). <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~htuzun/html/academic/2016-ICITS%20-TepeKaleciTuzun.pdf>
- Uzunboyly, H., Akcamete, G., Sarp, N., Demirok, M. (2022). Primary Schoolteachers' Opinions about Gifted Education Programmes in Distance Education. *Sustainability* 14, 17031. <https://doi.org/10.3390/su142417031>
- Yengin, D. & Bayrak, T. (2018). *New media and virtual reality*. Istanbul: Istanbul Aydın University Publications.
- Zyad, H., Benzehaf, B., Yeou, M., & Daouia, L. (2023). Comparison of E-learning versus traditional instruction in transferring a Foreign Language Learning English grammar knowledge to students' writing abilities. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 13(2), 96–108. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v13i2.6483>

PROMOVIENDO LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA MULTIMODALIDAD A TRAVÉS DEL USO DE MANGAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL INGLÉS: UN ESTUDIO EMPÍRICO

PROMOTING GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION AND MULTIMODALITY THROUGH THE USE OF MANGAS AT TERTIARY CLASSROOM ENGLISH TEACHING: AN EMPIRICAL STUDY

Alba Campoy Martínez
Universidad de Alicante

María Martínez Lirola
Universidad de Alicante y Universidad de Sudáfrica (UNISA)

Resumen

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) permite no solo contribuir a transformar socialmente al alumnado, sino también impulsar un aprendizaje integral del mismo. Por ello, en este artículo se presentan distintas actividades multimodales basadas en la utilización de dos cómics manga sobre diferentes temas globales, los cuales permiten potenciar competencias sociales tales como la cooperación y la comunicación a la vez que se consigue un aprendizaje multimodal efectivo en una asignatura de inglés como lengua extranjera de máster universitario. Por ello, se sigue un modelo metodológico cualitativo-descriptivo, caracterizado por un cuestionario y una rúbrica que el alumnado rellenó de manera anónima con el fin de conocer su opinión acerca de algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La rúbrica también fue completada por la profesora. Los resultados revelan que, gracias a los materiales manga utilizados, la mayoría del estudiantado finalmente alcanzó ese grado de ciudadanía global y multimodal.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global, competencias sociales, *manga*, multimodalidad, aprendizaje cooperativo, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Global Citizenship Education (GCED) allows not only to contribute to the social transformation of students, but also to promote their comprehensive learning. As a consequence, this article presents different multimodal activities based on the use of two *manga* comics on different global issues that allow students to promote social skills such as cooperation and communication while achieving effective multimodal learning in an English as a foreign language subject from a Master's degree. For this reason, a qualitative-descriptive methodological model is followed, characterized by a questionnaire and a rubric that students filled out anonymously in order to know their opinions about some aspects of their teaching-learning process. The rubric was also completed by the teacher. The results reveal that, thanks to the *manga* materials employed, the majority of students eventually reached that degree of global and multimodal citizenship.

Key Words: Global Citizenship Education, social competences, *manga*, multimodality, cooperative learning, teaching-learning process.

1. INTRODUCCIÓN

Educación y sociedad han de mantener una relación estrecha con el fin de que lo que se enseña en las aulas tenga una relación con las demandas de la sociedad en el siglo XXI. En este sentido, consideramos que enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los principios que propone la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) contribuye a que las aulas den respuesta a los retos sociales.

Las clases tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado no son efectivas, pues conceden al alumnado un papel pasivo. Además, los libros de texto tradicionales tampoco contribuyen a que el alumnado esté motivado a la hora de aprender y a ofrecer una formación integral en la que las competencias adquieran un papel central. Sin embargo, hoy en día, es un hecho ineludible afirmar que los cómics se han consolidado en nuestra sociedad como un género de lectura cada vez más popular. Tradicionalmente, estos materiales se consideraban como una lectura meramente superficial, e incluso ligada exclusivamente a la distracción.

No obstante, dentro del contexto educativo se ha destacado la utilidad de los cómics como recurso pedagógico, y en este sentido, consideramos que emplear textos multimodales *manga* son un medio atractivo no solo para disfrutar de su lectura, sino también como instrumento de crítica y reflexión sobre temas sociales en la enseñanza. Consecuentemente, estos cómics favorecen que el alumnado amplíe su mirada y avance en su proceso de construcción como ciudadanía global, pues en dichos textos se obtiene información del contexto. En el caso de este artículo, los temas globales presentes en los cómics seleccionados se relacionan con la justicia, la moral, la discriminación y la pena de muerte, ya que el contenido social de este tipo de textos potencia la adquisición de los principios de la ECG tales como la formación en valores y el desarrollo de una identidad global, al igual que el desarrollo de competencias sociales tales como la comunicación o la cooperación.

Son muchos los *mangas* de tema social que se pueden elegir para darles un uso pedagógico. Sin embargo, en este artículo nos vamos a centrar en los *mangas* *Death Note* (Obata y Ōba, 2003) y *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006) por su utilidad para dotar de dinamismo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrecer la posibilidad de trabajar aspectos gramaticales y de gramática visual y, asimismo, potenciar los temas globales ya mencionados.

La hipótesis de partida de este trabajo consiste en que usar los mencionados *mangas* sirve para que el alumnado aprenda o revise aspectos relacionados con la gramática inglesa a la vez que profundiza en los principios de la ECG por medio de temas globales en los que existe un gran componente social. Asimismo, las principales preguntas de investigación a las que trataremos de dar respuesta en este artículo son las siguientes:

- 1) ¿Contribuyen los *mangas* seleccionados a la adquisición de aspectos gramaticales, incluida la gramática visual y de competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2) ¿Fomenta el empleo de estos textos multimodales una formación integral y efectiva del alumnado basada principalmente en la ECG?

Con respecto a los objetivos de este artículo, son los que siguen:

- Introducir los principios de la ECG en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado por medio de una serie de actividades enmarcadas en la utilización de cómics *manga*.
- Enseñar a los/as estudiantes a leer dichos materiales multimodales desde una perspectiva social utilizando los fundamentos básicos de la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2021).
- Avanzar como sociedad mediante una educación integral que pueda dar respuesta a las demandas sociales del estudiantado universitario y conocer su opinión acerca de los aspectos analizados a lo largo de las actividades.

Este artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, el estado de la cuestión, el cual recoge diferentes subapartados relacionados con la naturaleza de la presente investigación. Seguidamente, se encuentra el tipo de metodología empleada para llevar a cabo las sesiones, caracterizadas por la propuesta de actividades que aparece a continuación de los métodos utilizados. El artículo continúa con el análisis de los resultados de dichas sesiones y con su posterior discusión, y finaliza con las conclusiones obtenidas a lo largo del estudio.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La presente sección se divide a su vez en cuatro subsecciones, pues en ella se presta atención a los distintos aspectos teóricos que se encuentran a lo largo de este artículo. A continuación, se muestra una introducción a la educación para la ciudadanía global junto con la importancia de las competencias sociales, seguidamente se introduce el concepto del *manga*. Finalmente, se introducen los principios de la multimodalidad.

2.1 Educación para la ciudadanía global

El principal objetivo de la ECG se basa en empoderar a los/as estudiantes de todas las edades para que asuman roles activos y así lograr la construcción de una sociedad más tolerante, inclusiva, pacífica y segura. Por ello, la ECG le concede un lugar central al acercamiento a otras culturas, a ver las diferencias culturales como una riqueza, hecho que lleva consigo conceder importancia a la diversidad y a la interculturalidad (Boni y Calabuig, 2017; Boni, Lopez-Fogues y Walker, 2016). Es decir, la ECG apuesta por la inclusión de las personas con independencia de su nacionalidad, sexo, clase social, etc. y persigue una formación en valores en la que el respeto a las diferencias ocupa un lugar central. Enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los principios que propone la ECG favorece que el alumnado pueda desarrollar una identidad global que le ayude a entender y a adaptarse a los retos globales del siglo XXI.

Trabajar con temas globales (*global issues*) en el aula es fundamental para la ECG debido a que este tipo de temas permiten reflexionar sobre los retos de la sociedad actual y sobre los cambios sociales que es necesario hacer para superarlos. Así, se reflexiona sobre distintas realidades sociales con el fin de profundizar en las mismas y contrastarlas con la propia. Esto lleva consigo, por un lado, el empleo de textos reales que permitan trabajar con los temas globales seleccionados y, por otro lado, la adquisición de competencias sociales que contribuirá a que el alumnado amplíe su mirada y adquiera

conocimientos culturales que le permitan adaptarse a un mundo cada vez más globalizado (Rosales, 2015).

La ECG permite profundizar en la realidad de las personas y colectivos más desfavorecidos en la sociedad y señala las realidades que es necesario transformar para que el mundo sea más justo y más humano, a pesar de todos los avances que se están llevando a cabo gracias a la globalización. En consecuencia, la ECG concede mucha importancia a que la educación pueda contribuir a mejorar la sociedad a la vez que potencia el aprendizaje global del alumnado, que va más allá de la adquisición de conocimientos y que apuesta por la formación en competencias que contribuyan a afianzar la perspectiva de la ciudadanía global del alumnado.

Con respecto a la conveniencia de utilizar la ECG como marco en las clases de inglés como lengua extranjera, nos parece muy acertada debido a que nos encontramos ante un enfoque pedagógico que permite profundizar en aspectos relacionados con otros países y culturas, en este caso países de habla inglesa. Además, este marco contribuye a que se pueda profundizar en que, en un mundo globalizado, hay interdependencia entre las naciones, por lo que avanzar como ciudadanía global es fundamental para comprender las sociedades del siglo XXI. El hecho de que la ECG conceda un papel importante a la adquisición de competencias justifica que la siguiente subsección se dedique a las mismas.

2.2 Aproximación a las competencias sociales

Los/as docentes universitarios/as que consideran prioritario dotar al alumnado de una formación integral, basan la enseñanza en competencias. Así, “todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado” (García Sanz, 2014, p. 88). Siguiendo a Bisquerra y Pérez, una *competencia* consiste en “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (2007, p. 3).

Además, se requiere una enseñanza que favorezca el uso de la lengua en contextos reales, puesto que esta es la máxima expresión social del lenguaje y, en esencia, también forma parte del colectivo humano, yendo más allá del simple activismo en el aula. De acuerdo con Ortiz et al., “dado que aprendemos lenguas principalmente para interactuar con otras personas de diversos contextos, la clase de lenguas debe construir un espacio que nos permita el acercamiento y la reflexión sobre diferentes formas de diversidad y alteridad, locales y extranjeras.” (2022, p. 666). Gracias a ello, se logra la adquisición de estas competencias sociales tan relevantes.

En primer lugar, trabajar de manera cooperativa es una de las competencias fundamentales que le servirá al alumnado en el mercado laboral. Así, mediante la promoción de actividades que impliquen trabajar de forma grupal, el estudiantado será capaz de aprender a interactuar con otras personas de manera efectiva. A este respecto, el presente artículo persigue fomentar una metodología activa para así poder contribuir a un proceso de enseñanza basado en actividades cooperativas que sean capaces de potenciar diferentes competencias emocionales (en concreto, las sociales). La competencia emocional es la habilidad para regular las emociones de manera efectiva con el objetivo de conseguir un propósito. Tallón y Sikora las definen de este modo: “Una competencia emocional es una capacidad específica basada en la inteligencia emocional que nos permite interactuar mejor con el mundo” (2011, p. 40).

Las competencias emocionales se subdividen en personales y sociales. La *competencia personal* es la habilidad que los seres humanos tienen para regular las emociones de manera efectiva. Incluye el autocontrol, la honestidad y la integridad, el compromiso, la iniciativa, el optimismo. Por su parte, la *competencia social* se centra en la integración del pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales. Incluye comprender a los otros, la conciencia política (que hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos (Tallón y Sikora, 2011).

2.3 Manga

Los *manga*, vocablo japonés utilizado para designar a los cómics nipones, están dotados de un gran contenido cultural, razón por la que han sido los textos seleccionados para preparar la experiencia didáctica que se presenta en este artículo. A pesar de que sus orígenes siguen siendo debatidos a día de hoy, el término *manga* fue acuñado por primera vez por el pintor japonés Katsushika Hokusai en el año 1814, quien publicó su colección de bocetos bajo el nombre de *Hokusai Manga*. De acuerdo con McCarthy, este término está diferenciado por su comienzo “man-”, que suele traducirse como descontrolado o extravagante, por lo que, en su conjunto, *manga* hace referencia a la expresión de “imágenes irresponsables” (2014, p. 80).

La industria del *manga* es de las más populares en Japón, y sus productos son los más vendidos con respecto a su contenido. Gracias a ellos, las compañías de animación en las que llevan a cabo su contraparte audiovisual o también denominada *anime* toman sus historias dibujadas y las recrean en movimiento. Sin embargo, es relevante indicar que las publicaciones *manga* siempre han estado sesgadas para abarcar a un tipo de audiencia en concreto a la que van dirigidos. Por esta razón, existen diferentes géneros demográficos, diferenciados consecuentemente según su población (Brenner, 2007):

- *Manga* para niños/as pequeños/as o un público infantil, conocido bajo el nombre de *kodomo*.
- *Manga* orientado a chicos adolescentes, denominado tipo *shōnen*.
- *Manga* tipo *shōjo*, que son cómics enfocados a chicas adolescentes.
- *Manga* tipo *seinen*, para los hombres adultos.
- *Manga josei*, cuya audiencia está caracterizada por mujeres adultas.

No obstante, con respecto a los diferentes tipos de personas que los leen, esto no quiere decir que estén sujetos a leer los *mangas* de acuerdo con su sexo o edad, ya que cualquier persona constituye la comunidad lectora. De esta manera, un chico joven puede leer un cómic *shōjo* y una mujer adulta puede leer un *manga seinen*.

Tal ha sido la influencia de los cómics japoneses en la cultura popular occidental que no es común encontrar *manga* que esté editado al formato occidental, ya que se respeta en todo momento esta característica cultural tan propia de estos mencionados cómics. En consecuencia, una peculiaridad de los *manga* japoneses es que se leen de derecha a izquierda, al contrario de lo que ocurre con la mayor parte de los libros occidentales.

Asimismo, su estilo comparte diversas características que pueden ser evidenciables, y todo esto pudo ser recogido gracias a Osamu Tezuka, proclamado “Dios del *manga*” (McCarthy, 2018, p. 59). Al

tratarse la mayoría de las publicaciones *manga* de ser semanales, la falta de color y algunos detalles del dibujo es típico de estos cómics, sinónimo de economizar tiempo y dinero. Dichas singularidades se resumen en su estilo de dibujo, donde se puede notar cómo los personajes tienen ojos más grandes de lo habitual, diversos estilos de cabello y color, así como diferentes representaciones acerca de los estados de ánimo de los personajes.

2.4 Multimodalidad

La naturaleza multimodal de los *manga* justifica que el estado de la cuestión acabe con esta subsección. Los textos multimodales son los que combinan más de un modo de comunicación (imagen, música, texto escrito, etc.) para expresar significados. Trabajar con este tipo de textos ofrece al alumnado la posibilidad de aprender a trabajar y leer modos que no son texto escrito (Triviño Cabrera, 2018; Zammit, 2019). La multimodalidad se ha desarrollado en las últimas décadas gracias a los trabajos de Kress y van Leeuwen (2001, 2006, 2021) y otros autores entre los que destacan Baldry y Thibault (2006), Bowcher (2012) y Painter (2018), entre otros.

La multimodalidad ha contribuido a comprender cómo los diferentes modos de comunicación (lenguaje, imágenes, gráficos, sonidos, música, gestos, etc.) crean significados. Estos modos son diferentes recursos semióticos que permiten que se creen significados a través de uno de ellos o mediante la combinación de varios modos simultáneamente. Así, el análisis de textos multimodales ayuda a comprender la relación entre discurso y sociedad y la forma en que dichos textos interactúan con las personas en el día a día (Martínez Lirola, 2017, 2022).

Las aulas de idiomas son especialmente apropiadas para introducir la multimodalidad y desarrollar multialfabetizaciones por su carácter comunicativo; son el contexto apropiado para producir situaciones que demandan el uso de algunas habilidades que se demandan en la vida real como la capacidad para comunicarse de manera efectiva, la capacidad para leer distintos tipos de texto, incluidos los multimodales, etc.

Entendemos la clase como un contexto multimodal en el que la combinación de los distintos modos de comunicación contribuye a que la enseñanza sea dinámica y se pueda profundizar en la temática de los temas seleccionados, que, en el caso de este estudio, serían temas globales. En este sentido, trabajar con textos multimodales permite llevar al aula una sensación de inmediatez ya que el uso de elementos visuales facilita que el alumnado sea capaz de comprender la situación social de las personas representadas.

Son muchos los textos que utilizan más de un modo para expresar sus significados, de ahí que sea fácil poder hacer una selección para utilizarlos con fines didácticos en la educación superior. Estos textos pueden ser muy útiles para introducir aspectos culturales en el aula, conocer otras realidades sociales y hacer que el estudiantado mejore su capacidad crítica. En consecuencia, el *manga* puede tratarse de un material muy efectivo y pragmático, ya que su naturaleza híbrida lo convierte en una gran opción para llevar a cabo un aprendizaje y comprensión eficientes. Además, este tipo de textos pueden hacer que las/os estudiantes se den cuenta de cómo se diseñan y analizan dichos textos, qué aspectos son explícitos y cuáles implícitos, cómo se pueden usar estos textos para integrar las diferentes

habilidades requeridas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y qué competencias que los estudiantes pueden adquirir con ellos.

A la hora de analizar imágenes, se va a seguir el modelo de gramática visual que proponen Kress y van Leeuwen (2021, pp. 181-182), y en el que hemos de considerar tres maneras principales de composición en los textos multimodales:

- Por un lado, el valor de la información ('Information value'), que según el lugar en el que se colocan los elementos, por ejemplo, de izquierda a derecha, de arriba abajo o del centro a los márgenes, puede añadirles un valor determinado.
- Por otro lado, la prominencia ('Salience'), pretende captar la atención del/de la lector/a, por ejemplo, apareciendo en primer plano o en segundo plano, el tamaño, los contrastes en los colores o la nitidez.
- Finalmente, los marcos ('Framing'), cuya presencia o ausencia de marcos conectan o desconectan elementos significando que van o que no van unidos.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación ha seguido una metodología mixta, pues por un lado es cualitativa-descriptiva con carácter exploratorio, pues la profesora tomó notas basadas en la observación acerca de cómo se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las clases. Por otro lado, se presentan datos cuantitativos basados en los resultados de un cuestionario y de una rúbrica (vid. 3.2).

3.1 Contexto y participantes

La práctica que se muestra a lo largo de este artículo se realizó con el alumnado matriculado en una asignatura de inglés como lengua extranjera de máster universitario, la cual consta de 6 créditos ECTS y cuyos objetivos son ofrecer al alumnado técnicas, teorías y propuestas pedagógicas teniendo en cuenta las demandas educativas del siglo XXI para enseñar gramática en los distintos niveles educativos.

El total de personas matriculadas durante el curso 2022-2023 fue de 14, divididas en 11 mujeres y 3 hombres, quienes compartían el mismo propósito: ser docente de inglés en los distintos niveles educativos en el futuro. Las edades del alumnado oscilan entre los 22 y los 55 años. El nivel de inglés del alumnado matriculado en la asignatura es entre intermedio alto y avanzado, es decir, entre un nivel B2 y C1 (Consejo de Europa, 2020).

3.2 Instrumentos

La temática de los dos *mangas* seleccionados ofrece la posibilidad de que el alumnado avance como ciudadanía global al tratarse de temas transversales y globales. Por este motivo, tal y como se adelantó anteriormente, los instrumentos que se utilizaron consisten en, por un lado, las anotaciones que la profesora tomaba en clase mientras el alumnado llevaba a cabo las actividades enfocadas en los principios de la ECG y en competencias sociales. Por otro lado, el otro instrumento utilizado fue un cuestionario preparado a través de la plataforma *online Google Forms* cuyas preguntas se diseñaron para hacer reflexionar al alumnado acerca de multimodalidad, *manga*, ECG y competencias sociales. Dicho cuestionario fue completado por el alumnado de manera anónima al final del proceso de

enseñanza aprendizaje. Asimismo, y de manera que se pudieran aportar otros datos cuantitativos que reforzaran el presente estudio, la profesora también diseñó una rúbrica (ver Tabla 1) de elaboración propia en un documento de *Word*, la cual fue completada tanto por la profesora como por el alumnado.

El cuestionario recoge 3 preguntas dicotómicas, 4 preguntas de respuesta corta, 1 pregunta de opción múltiple y 2 preguntas en las que se utiliza una escala de Likert (5 = muy de acuerdo; 4 = de acuerdo; 3 = neutral; 2 = en desacuerdo; 1 = totalmente en desacuerdo). La rúbrica, por su parte, presenta 7 indicadores de logro en los que se destaca el manejo de la multimodalidad y el vocabulario relacionado con los temas globales que aparecen en los *manga*, la actitud que mostró el estudiantado en la realización de las actividades y la adquisición de habilidades que le fuera de gran utilidad en el día a día del alumnado. Los datos obtenidos a partir tanto del cuestionario como de la rúbrica fueron analizados estadísticamente mediante el software Excel (Microsoft Office) con el fin de obtener parámetros estadísticos univariados.

3.3 Procedimiento

La profesora realizó una selección de distintos textos multimodales para explicar e ilustrar los principales conceptos de la asignatura. Estos materiales estaban caracterizados por poseer un enfoque social, de manera que el alumnado pudiera establecer relaciones entre su aprendizaje y las demandas sociales a la vez que trabajaba competencias sociales como la cooperación y la comunicación, entre otros aspectos que permiten profundizar en los principios de la ECG que enmarca la asignatura. Además, la profesora preparó tanto el cuestionario como la rúbrica, prestando atención a diferentes aspectos relacionados con la multimodalidad, el *manga*, la ECG y las competencias sociales (ver Apéndice 1 y Tabla 1).

Tal y como se ha adelantado anteriormente, los textos *manga* que se utilizaron a lo largo de las sesiones debían incluir aspectos sociales que pudieran llevar a debates y así poner en práctica los principios de la ECG y las competencias sociales que se pretendían conseguir. Por este motivo, se optó por realizar una búsqueda de dos *manga* en la plataforma online *MyAnimeList* (Top Manga, 2023), la cual conforma su base de datos con alrededor de 60000 títulos. Todos los ejemplos que aparecieron se filtraron de acuerdo con la posición que tenía cada uno de ellos a modo de ranking, y *Death Note* (Obata y Ōba, 2003) fue uno de los primeros títulos que llamó la atención en un primer momento. Perteneciendo al género supernatural y de suspense, de tema psicológico y cuya sinopsis se centra en un adolescente cuyos actos determinarán el futuro de la humanidad. Encontrándose este título dentro de las primeras 50 posiciones, se decidió compararlo con otro título *manga* cuyo argumento pudiera hacerle frente al mencionado. Por este motivo, una vez comprobados los títulos relacionados, se escogió *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006), basado principalmente en las diferencias morales entre un abogado y un fiscal, el cual podía ser clave a la hora de compararlo con la historia de *Death Note* (Obata y Ōba, 2003).

4. L PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Esta sección está dividida a su vez en dos subapartados diferentes: el primero está relacionado con la propuesta didáctica que se diseñó para conseguir los objetivos que se proponen, y el segundo está centrado en los resultados tanto del cuestionario y de la rúbrica.

4.1 Propuesta de actividades

Antes de proceder con la organización de dicha propuesta, es necesario destacar que estas actividades se realizaron a lo largo de dos sesiones de dos horas cada una, siguiendo la siguiente estructura: En primer lugar, por medio de una presentación interactiva, se introdujo a los/as alumnos/as el término relacionado con el universo del *manga* a modo general y así el estudiantado pudiera profundizar más acerca de su historia, terminología y forma de lectura. Es cierto que el estilo de lectura de cualquier *manga* escapa a la tradicional lectura occidental, pues a diferencia de esta y tal y como se explicó en el apartado 2.3 de este artículo, dichos materiales se leen justo al revés. Por este motivo, y habiendo explicado esta primera parte, tuvo lugar la introducción de los principios de la gramática visual propuesta por Kress y van Leeuwen (2021), de manera que el estudiantado aprendiera a leer y analizar los textos multimodales utilizados a lo largo de las sesiones y así establecer relaciones entre los distintos modos de comunicación.

Una vez explicadas las nociones básicas de la composición de textos multimodales y habiéndolas comparado con algunos extractos de *manga* que aparecieron en la presentación a modo de ejemplo para que así la explicación pudiera ser todavía más efectiva, se introdujo la tarea que los/as estudiantes debían trabajar próximamente, cuyo cometido consistió en lo siguiente:

En primer lugar, la profesora agrupó a los/as 14 alumnos/as por parejas, de manera que pudieran trabajar en 7 grupos de 2 personas cada uno. Acto seguido, se explicó que durante esa sesión el alumnado debía leer el primer capítulo del *manga Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006), prestando atención a los siguientes parámetros:

Una vez que el alumnado había leído el capítulo de manera individual, debían trabajar por parejas y realizar un breve resumen que tratara acerca del argumento del mencionado título *manga*. De esta manera, y en cuanto todos/as hubieran aportado sus puntos de vista al respecto, la profesora comprobaría si hubo algún o bien malentendido relacionado con el estilo de lectura o bien si alguna parte de la historia o escena necesitaba un poco más de elaboración. Acto seguido, el estudiantado debía mencionar al menos dos extractos de gramática visual que ayudaran al entendimiento de lo que estaba ocurriendo en la historia tanto a nivel textual como visual. Habiendo finalizado el comentario de dichos extractos, las parejas analizarían, apoyándose en los principios de la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2021), cómo los personajes interactuaban entre sí. Finalmente, una vez seguidos estos pasos, la profesora dejó que el alumnado trabajara los materiales en el aula mientras ella les servía de guía y resolvía las dudas del capítulo objeto de análisis. Las Figuras 1 y 2 que se muestran a continuación forman parte de dos capturas extraídas del capítulo de *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006), en las que se puede comprobar qué debía trabajar el alumnado:



Figura 1. Nick se pregunta por qué se convirtió en abogado.

Fuente: *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006). © Ballantine Books.



Figura 2. Nick le pregunta a Edgeworth por qué se convirtió en fiscal.

Fuente: *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006). © Ballantine Books.

En la segunda sesión, el estudiantado siguió la misma dinámica, con la única diferencia de que esta vez debían aplicar los fundamentos anteriormente explicados al primer capítulo de *Death Note* (Obata

y Ōba, 2003). De igual manera, se adjuntan dos figuras en las que aparecen el protagonista Light Yagami y el dios de la muerte Ryuk interactuando (Figura 3) y en las que Light empieza a obsesionarse con ser el próximo justiciero que cambie el mundo (Figura 4):



Figura 3. Light mostrándole a Ryuk la Death Note que se le cayó al mundo mortal.

Fuente: *Death Note* (Obata y Ōba, 2003). © VIZ Media.



Figura 4. Light decidiendo tomarse la justicia por su propia mano.

Fuente: *Death Note* (Obata y Ōba, 2003). © VIZ Media.

Una vez terminados los análisis de ambos capítulos, comenzó la última actividad que consistía en un debate grupal en el que se señalaron diferentes temas globales que el alumnado evidenció a lo largo de sus lecturas. De esta manera, se hizo especial mención a los temas relacionados con la justicia, la dualidad moral entre el bien y el mal y la pena de muerte. Después de este interesante debate, la profesora indicó los aspectos más relevantes de las intervenciones a modo de resumen. Antes de finalizar la segunda sesión, los/as alumnos/as completaron el cuestionario (ver Apéndice 1) y la rúbrica (ver Tabla 1), mientras esta última la completaba la profesora al mismo tiempo.

4.2 Resultados del cuestionario

La primera pregunta que aparecía en el cuestionario estaba relacionada con saber si el estudiantado pensaba que la enseñanza multimodal mejoraba el proceso de aprendizaje del alumnado, y el 100% de la clase estuvo de acuerdo con tal cuestión. A la hora de argumentar a qué se debían sus respuestas en la segunda pregunta, los comentarios más destacados fueron, por un lado, que trabajar con diferentes recursos multimodales aumenta la motivación del alumnado, siendo capaces de llevar a cabo clases más interesantes y así romper con la monotonía de la monomodalidad, y por otro lado, que utilizar dichos textos permite la oportunidad de que se tomen en consideración las diferentes inteligencias múltiples y por ende se adaptan a los estilos de aprendizaje de cada uno.

Con respecto a la tercera pregunta, la cual hacía referencia a si el alumnado pensaba que aprender a leer textos multimodales en la universidad era una prioridad, el 85.7% de los/as encuestados/as respondió afirmativamente, en comparación con un 14.3% (vid Figura 5). Entre los comentarios positivos que se encontraron en la cuarta pregunta a modo de justificación de la anterior, se insiste en que, efectivamente, la universidad debe introducir este tipo de aprendizaje en sus programaciones, pues se trata de una institución que debe apostar siempre por la innovación, además de resaltar la gran utilidad e importancia de dicha metodología; sin embargo, en referencia a los puntos de vista más negativos, mencionan que quizás no lo ven tanto como una prioridad, a pesar de estar totalmente de acuerdo con su relevancia en las aulas y con el hecho de que siempre se deberían incluir.

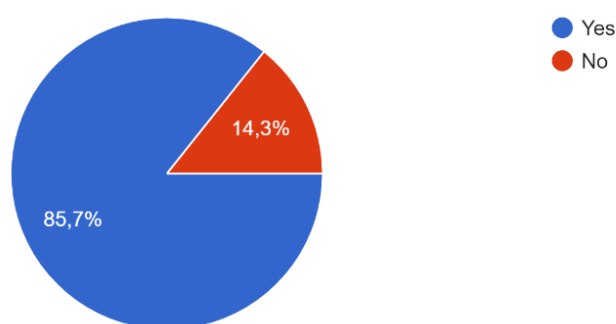


Figura 5. Resultados de la tercera pregunta.

Fuente: Elaboración propia.

En la quinta pregunta, y mediante una escala de Likert (vid Figura 6), los/as estudiantes debían indicar hasta qué punto consideraban que una clase de gramática debía ser multimodal. Los resultados demuestran que el 64.3% le dio la máxima puntuación, y un 35.7% optó por una opción igual de favorable, dejando entrever una cierta coincidencia entre ambos indicadores.

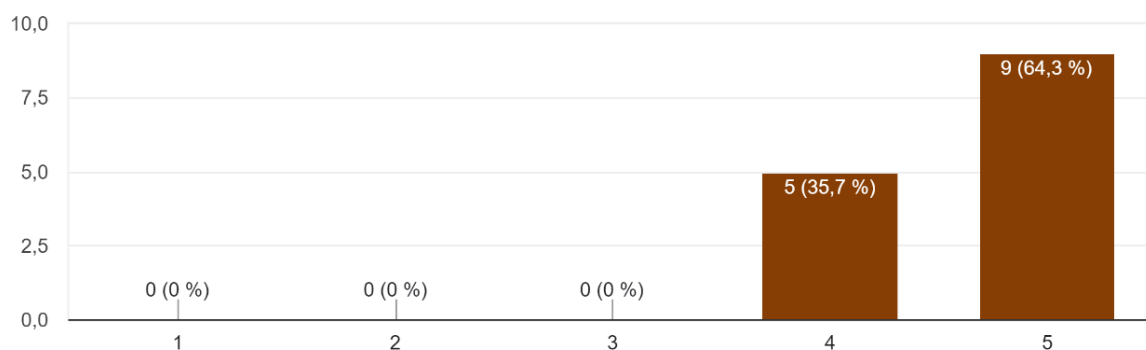


Figura 6. Resultados de la quinta pregunta.

Fuente: Elaboración propia.

La sexta pregunta trataba acerca de responder si los/as docentes, además de enseñar contenido gramatical, también debían introducir ECG y competencias sociales, a lo que el 100% de los/as encuestados respondieron afirmativamente. Entre los motivos que aportó el alumnado en la séptima pregunta, se encuentran los siguientes: la clase es un lugar heterogéneo, y por tanto, la ECG y las competencias sociales juegan un papel muy importante, ya que dichos conocimientos ayudarán a hacer frente a situaciones conflictivas que puedan ocurrir en algún momento de sus vidas; los/as estudiantes se apoyarán en estos contenidos para expresarse de manera efectiva y asimismo les prepararán para el futuro; y en referencia a los/as profesores/as, son esenciales porque enseñan más con sus actos que con sus palabras.

En cuanto a la octava pregunta, en la que se le consultaba al alumnado mediante una escala de Likert (vid Figura 7), hasta qué punto consideraba que los *mangas* contribuían a la introducción de ECG y competencias sociales, el 57.1% respondió estar totalmente de acuerdo, un 28.6% seleccionó estar de acuerdo, el 7.1% permaneció neutral y otro 7.1% indicó no estar de acuerdo, resultando positiva la media de las contestaciones de nuevo.

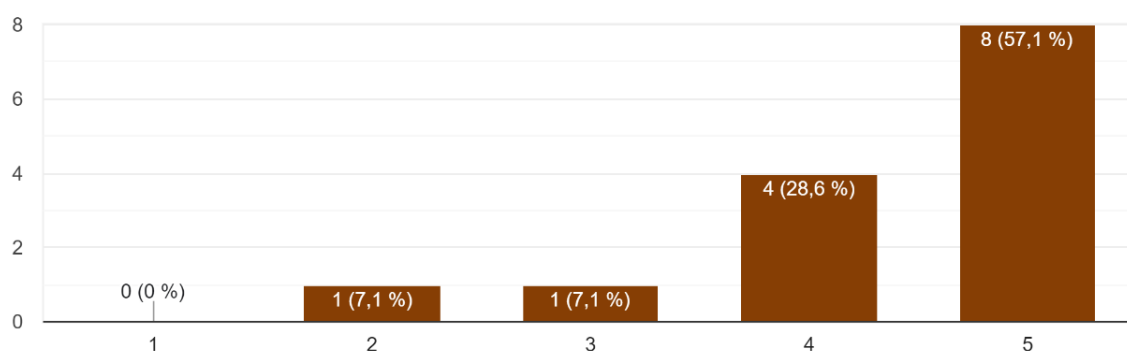


Figura 7. Resultados de la octava pregunta.

Fuente: Elaboración propia.

La novena y penúltima pregunta se basó en saber qué competencias pensaban los/as estudiantes que habían desarrollado más cuando trabajaron con los textos multimodales a lo largo de las sesiones, a lo que un 92.9% hizo especial énfasis al pensamiento crítico, un 71.4% indicó la competencia de

trabajo en equipo, seguido de tres porcentajes de 50% que seleccionaron la empatía, la resolución de problemas y el uso de las nuevas tecnologías, y acabando con un 14.3% que escogió la opción otros, a pesar de no encontrarse evidencia de qué competencias podrían ser estas últimas (vid Figura 8).

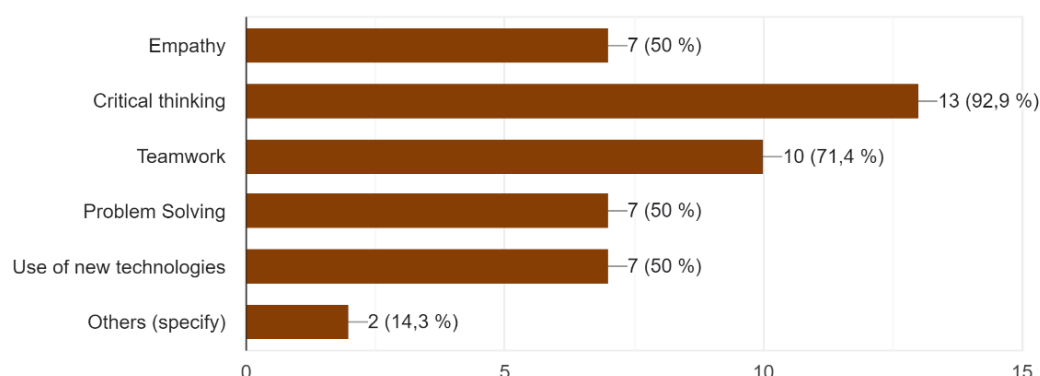


Figura 8. Resultados de la novena pregunta.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la décima pregunta el alumnado debía redactar de qué manera habían contribuido los recursos multimodales que se utilizaron en las sesiones a la mejora de su aprendizaje, donde la gran mayoría apuntó que estos les dieron ideas para poder utilizarlos como futuros/as docentes; les ayudaron a que algunos conceptos fueran más fáciles de entender, y por ende les sirvieron para retener mejor la información, y les resultaron estimulantes tanto a nivel visual como intelectual.

4.3. Resultados de la rúbrica

La rúbrica fue completada tanto por los/as estudiantes como por la profesora, y habiendo recopilado los datos de manera estadística, a continuación se adjunta la Tabla 1 en la que se pueden observar los porcentajes de la profesora en la línea de arriba y seguidamente los del alumnado. La presente rúbrica está formada por 7 indicadores de logro, los cuales están interconectados en todo momento, pues los aspectos que se recogen en ellos son indivisibles. Sin embargo, se procederá a la agrupación de aquellos referentes al *manga* y a la multimodalidad, por un lado, y a la ECG y competencias sociales por otro.

	Likert scale				
Aspects to measure students' social gain and multimodality	1	2	3	4	5
	Professor: Students:	Professor: Students:	Professor: Students:	Professor: Students:	Professor: Students:
Application of the contents on multimodality in the task	0% 0%	0% 0%	14.3% 14.3%	35% 57.1%	50% 28.6%
Vocabulary and idiomatic expressions on social topics	0% 0%	0% 0%	0% 42.8%	28.6% 14.3%	71.4% 42.8%
Discussion on social topics and aspects	0% 0%	0% 0%	0% 14.3%	21.4% 14.3%	78.6% 71.4%
Constructive interactions in the groups	0% 0%	0% 0%	0% 0%	14.3% 42.8%	85.7% 57.1%
Prosocial attitudes, values and perspectives	0% 0%	0% 0%	0% 0%	21.4% 42.8%	78.6% 57.1%

Cooperation/Harmony in the groups	0% 0%	0% 0%	0% 0%	7.4% 28.6%	92.6% 71.4%
Acquisition of skills that will be useful in everyday life	0% 0%	0% 0%	0% 28.6%	42.8 35.7%	57.1% 35.7%

Tabla 1. Rúbrica acerca de multimodalidad, *manga*, ECG y competencias sociales.

Fuente: Elaboración propia.

En primera instancia, es necesario comentar que los resultados encontrados en los dos primeros indicadores, estando estos más relacionados con aspectos multimodales y del *manga*, muestran que la profesora anotó que el 50% y el 71.4% de los/as estudiantes aplicaron con éxito los contenidos que vieron acerca de multimodalidad y utilizaron vocabulario y expresiones referentes a temas sociales (5)¹, acompañado de un 35% y un 28.6% que consiguió utilizarlos correctamente (4) y seguido de un único 14.3% que adoptó una posición más neutral con respecto a la aplicación de los conceptos de la multimodalidad (3). En cuanto a los porcentajes de los/as alumnos/as con respecto a estas partes, se indica que el 28.6% y el 42.8% afirmó haberlos conseguido de manera muy efectiva (5), junto con un 57.1% y un 14.3% respectivamente que seleccionó la opción favorable (4) y finalizando con un 14.3% y un 42.8% que permanecieron en una posición principalmente neutral (3).

A continuación, en cuanto a la discusión acerca de temas globales se refiere, la profesora comprobó que el 78.6% del alumnado la realizó de forma totalmente efectiva (5), seguido de un 21.4% que consiguió llevarla a cabo de manera efectiva (4). Estos porcentajes están muy equilibrados con aquellos de los/as estudiantes, ya que al 71.4% le resultó totalmente efectivo (5), y dos porcentajes de 14.3% seleccionaron las opciones de la escala de Likert tanto efectiva (4) como neutral (3).

En los siguientes tres indicadores, los cuales están divididos en las interacciones constructivas, conductas prosociales, valores y perspectivas y tanto cooperación como armonía en los grupos respectivamente, la profesora observó que el 85.7%, 78.6% y el 92.6% lograron estos objetivos satisfactoriamente (5), y un 14.3%, un 21.4% y un 7.4% los alcanzaron favorablemente (4), al igual que ocurre de manera más o menos equitativa con los resultados de los/as alumnos/as, ya que en dos porcentajes de 57.1% y uno de 71.4% adquirió dichas competencias de manera muy exitosa, junto con a los dos porcentajes de 42.8% y 28.6% que seleccionaron el factor favorable (4).

Por último, con respecto a la adquisición de habilidades que les será de gran utilidad al alumnado en su día a día, es importante mencionar que la profesora comprobó que el 57.1% de los/as estudiantes las consiguieron con gran éxito (5) y el 42.8% favorablemente (4). De acuerdo con los porcentajes del alumnado, el 35.7% escogió que esta adquisición fue muy efectiva (5) a la vez que otro 35.7% que optó por la opción favorable (4), a diferencia de un 28.6% que se decantó por una postura neutral (3).

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados tanto del cuestionario como de la rúbrica presentados, podemos constatar en consonancia con Triviño Cabrera (2018) y Zammit (2019) que la utilización de los recursos multimodales explicados en este artículo resulta ser efectivos, ya que esto se puede evidenciar con las

¹ Entre paréntesis, se indica el número seleccionado en la escala de Likert.

aportaciones que el estudiantado hizo acerca de este tema a lo largo de las sesiones. Así, los/as alumnos/as mencionaron principalmente el peculiar encuadre de las viñetas, los *close-ups* y la prominencia o *salience* que aparecen mayoritariamente en el primer capítulo de *Death Note* (Obata y Ōba, 2003), y en el caso de *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006), se destacó el tamaño exagerado y prominente de los protagonistas masculinos, la desconexión que existe entre los personajes y el/la lector/a y los ángulos que se adoptan durante el mencionado capítulo.

Nos mostramos igualmente de acuerdo con García Sanz (2014), pues nuestra labor como docentes debe consistir en recomendar encarecidamente que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté relacionado en todo momento con las competencias que el alumnado debe adquirir. De esta manera, la puesta en práctica mencionada anteriormente, la cual proporciona una perspectiva dinámica e innovadora acerca de algunos aspectos gramaticales y visuales del inglés, permite el alcance de este objetivo, pues las contribuciones de los/as estudiantes junto con sus diferentes puntos de vista permitieron que trabajaran en equipo, lograran un aprendizaje cooperativo, expusieran sus argumentos de manera respetuosa y mejoraran su pensamiento crítico. Asimismo, de acuerdo con nuestra primera pregunta de investigación, la cual hacía referencia a si los capítulos *manga* realmente contribuían al aprendizaje efectivo de tanto gramática visual como de competencias sociales, acaba siendo afirmativa.

En este sentido, al igual que propone Rosales (2015), afirmamos que la clase trabajó los temas globales seleccionados en los *mangas* de forma fructífera, ya que los/as alumnos/as hicieron especial mención a, por un lado, cuestiones morales relacionadas con la justicia y defensa de un/a acusado/a, y por otro, al respeto y la solidaridad que se muestra entre el abogado y el fiscal en *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006). En consideración con *Death Note* (Obata y Ōba, 2003), también se nombraron la dualidad entre el bien y el mal de Light, así como la pena de muerte que él mismo estaba estableciendo en el mundo.

Finalmente, consideramos que la segunda pregunta de investigación planteada en este artículo, basada en una supuesta formación integral del estudiantado gracias a los principios de la ECG alcanzados en la práctica, obtiene una respuesta afirmativa, pues así lo demostró el alumnado mediante sus participaciones activas durante las sesiones. Así, en la misma línea que Martínez Lirola (2017, 2022), establecemos una relación entre el avance del alumnado como ciudadanos/as socialmente competentes al trabajar con textos multimodales de temática social.

6. CONCLUSIONES

Haber trabajado con textos *manga* en una asignatura de máster con personas que quieren dedicarse a la enseñanza de diferentes niveles educativos les ha ofrecido la posibilidad de tratar la multimodalidad y diversos temas globales durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto *Death Note* (Obata y Ōba, 2003) como *Phoenix Wright: Ace Attorney* (Kuroda y Maekawa, 2006) se han convertido en claros ejemplos que han permitido indagar acerca de diferentes aspectos enmarcados en los principios de la gramática visual, la ECG e igualmente referentes a la adquisición de competencias sociales. En este sentido, trabajar a lo largo de las sesiones con los *mangas* seleccionados ha posibilitado al alumnado poner en práctica no solo lo aprendido sobre gramática visual, sino también profundizar en aspectos culturales, sociales y mecanismos de poder presentes en los mencionados textos.

De esta forma, ratificamos que enmarcar la asignatura seleccionada en los principios de la ECG contribuye a que el alumnado desarrolle su conciencia social debido a que puede profundizar en realidades distintas de la propia gracias al análisis multimodal de los *mangas* seleccionados en los que se observan temas globales. De igual manera, los ejemplos de *manga* que se han examinado ayudan a que el alumnado pueda desarrollar un interés por estos temas globales tales como la justicia o la moral, y así crear una identidad global que les permita afrontar mejor los retos del siglo XXI.

Tal y como se ha podido comprobar a lo largo del análisis de los resultados tanto del cuestionario como de la rúbrica, estas sesiones basadas principalmente en la multimodalidad y la ECG van más allá de la adquisición de conocimientos al integrar competencias, destrezas y actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado construir una identidad global que le permita adaptarse a los retos y demandas de la actualidad.

REFERENCIAS

- Baldry, A. y Thibault, P. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. Equinox.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Boni, A., Lopez-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: A contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1148757>
- Bowcher, W.L. (Ed.) (2012). *Multimodal texts from around the world: Cultural and linguistic insights*. Palgrave.
- Brenner, R. E. (2007). *Understanding Manga and Anime*. Libraries Unlimited.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. (CEFR). *Companion volumen*. Council of Europe Publishing. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr
- García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. 2a ed. Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2021). *Reading images. The grammar of visual design*. 3a ed. Routledge.
- Martínez Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Comares.

- Martínez Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Comares.
- Obata, T. y Ōba, T. (2003). *Death Note*. VIZ Media.
- Ortiz Medina, J. M., Arismendi Gómez, F. A., y Londoño Ceballos, P. A. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Painter, C. (2018). Multimodal analysis of picturebooks. En B. Kümmmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 420-428). Routledge.
- Rosales, C. (2015). *Los temas transversales en el aula. Convivencia, salud e igualdad*. Andavira.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de N. Steinbrun. Alquimia.
- Top Manga. (2023). En MyAnimeList. Recuperado de <https://myanimelist.net/topmanga.php>
- Triviño Cabrera, L. (2018). Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 71-86.
- Kuroda, K. y Maekawa, K. (2006). *Phoenix Wright: Ace Attorney*. Ballantine Books.
- Zammit, K. (2019). Pedagogy, curriculum and assessment. Multimodal practices that engage students with and in learning. En H. De Silva Joyce y S. Feez (Eds.), *Multimodality across classrooms. Learning about and through different modalities* (pp. 49-65). Routledge.

APÉNDICE 1. Encuesta sobre *Multimodality, manga, ECG and social competences*.

1. Do you think that multimodal teaching contributes to improve students' learning process?

Yes | No

2. Why? Please, justify your answer.

3. Do you think that it is a priority to learn to read multimodal texts at university?

Yes | No

4. Why? Please, justify your answer.

5. In your opinion, up to what extent do you consider that a grammar class should be multimodal? (1 is the lowest and 5 is the highest).

1 2 3 4 5

6. In your opinion, is it positive that, apart from teaching (grammatical) contents, teachers should also introduce ECG and social competences?

Yes | No

7. Why? Please, justify your answer.

8. Up to what extent do you consider that *mangas* can contribute to introduce ECG and social competences? (1 is the lowest and 5 is the highest).

1 2 3 4 5

9. What competences do you think that you have developed more working with multimodal texts during the teaching-learning process?

- Empathy
- Critical thinking
- Teamwork
- Problem solving
- Use of new technologies
- Others:

10. In what way have the different multimodal resources used in this subject contributed to improve your learning?

ACADEMICIANS' VIEWS ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ONLINE DISTANCE-LEARNING VERSUS FACE-TO-FACE INSTRUCTION

OPINIONES DE LOS ACADÉMICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: APRENDIZAJE A DISTANCIA EN LÍNEA VERSUS INSTRUCCIÓN PRESENCIAL

Mustafa Aydın

Faculty of Education, Istanbul Topkapı University, Istanbul, Turkey

Zeynep Genç

Distance Learning, Faculty of Education, Istanbul Aydın University, Istanbul, Turkey

Abstract

The objectives of this study are to examine the challenges faced by academics teaching foreign languages (Arabic and English) via distance education, in comparison with face-to-face instruction; and to suggest strategies and solutions for managing the challenges and difficulties encountered in an online-teaching platform. The recent Covid-19 pandemic provided a real life lab experiment from which to glean information and draw lessons from, given that online distance learning was primarily utilized during the pandemic to facilitate uninterrupted education. Accordingly, 77 academics providing foreign language education remotely during the pandemic were interviewed. These interviews were conducted in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The survey questions were developed by the authors, based on established methods. Open-ended questions were developed as an online data collection tool, and data were obtained with a semi-structured interview form (aptly named "*The problems faced by instructors teaching foreign languages in Arabic and English during the Covid-19 pandemic*"). This study employed a qualitative research method and utilized a phenomenological design that was structured based on this research method. This technique is based on the idea that teaching should be functional, and that the degree of efficacy with which specific learning functions are achieved should be observable and subject to evaluation. The findings of this study suggest that face-to-face education is more effective than distance education, with regard to learning functionality. However, the study also finds that combining online distance learning with face-to-face instruction (i.e. hybrid teaching) appears to elevate learning functionality to an even greater extent. With regard to distance learning alone, the most common problem experienced and thus the greatest perceived challenge to educators was a lack of student interest and motivation. Additionally, assessment and evaluation of student performance in online environments were found to be not sufficiently accurate. The consensus opinion of the survey respondents is that hybrid teaching approaches offer greater effectiveness with regard to both the stimulation of student-interest and more accurate assessment of student performance.

Key Words: Arabic, University Distance Education, English, Foreign Language Teaching, Covid-19 Pandemic

Resumen

Los objetivos de este estudio son examinar los retos a los que se enfrentan los académicos que enseñan lenguas extranjeras (árabe e inglés) a través de la educación a distancia, en comparación con la enseñanza presencial; y sugerir estrategias y soluciones para gestionar los retos y dificultades encontrados en una plataforma de enseñanza en línea. La reciente pandemia de Covid-19 proporcionó un experimento de laboratorio real del que extraer información y enseñanzas, dado que la enseñanza a distancia en línea se utilizó principalmente durante la pandemia para facilitar una educación ininterrumpida. En consecuencia, se entrevistó a 77 académicos que impartían enseñanza de lenguas extranjeras a distancia durante la pandemia. Estas entrevistas se realizaron en el semestre de otoño del curso académico 2022-2023. Las preguntas de la encuesta fueron desarrolladas por los autores, basándose en métodos establecidos. Se desarrollaron preguntas abiertas como herramienta de recopilación de datos en línea, y los datos se obtuvieron con un formulario de entrevista semiestructurada (denominada "Los problemas a los que se enfrentan los instructores que enseñan lenguas extranjeras en árabe e inglés durante la pandemia Covid-19"). En este estudio se ha empleado un método de investigación cualitativo y se ha utilizado un diseño fenomenológico estructurado basado en este método de investigación. Esta técnica se basa en la idea de que la enseñanza debe ser funcional, y que el grado de eficacia con el que se logran determinadas funciones de aprendizaje debe ser observable y susceptible de evaluación. Las conclusiones de este estudio sugieren que la enseñanza presencial es más eficaz que la enseñanza a distancia en lo que respecta a la funcionalidad del aprendizaje. Sin embargo, el estudio también concluye que la combinación de la enseñanza a distancia en línea con la enseñanza presencial (es decir, la enseñanza híbrida) parece elevar aún más la funcionalidad del aprendizaje. Con respecto a la enseñanza a distancia por sí sola, el problema más común experimentado y, por tanto, el mayor reto percibido por los educadores fue la falta de interés y motivación de los estudiantes. Además, se consideró que la evaluación y valoración del rendimiento de los estudiantes en entornos en línea no eran suficientemente precisas. La opinión consensuada de los encuestados es que los enfoques híbridos de enseñanza ofrecen una mayor eficacia en lo que respecta tanto a la estimulación del interés de los estudiantes como a una evaluación más precisa de su rendimiento.

Palabras clave: árabe, educación universitaria a distancia, inglés, enseñanza de lenguas extranjeras, pandemia Covid-19

1. INTRODUCTION

The emergence of the coronavirus pandemic in Wuhan, China in late 2019 posed a significant threat to human life and rapidly disseminated across global regions. On March 11, 2020, the World Health Organization (WHO) officially classified the ongoing outbreak as a worldwide emergency, designating it as a pandemic (WHO, 2020, as referenced in de Amorim et al., 2022). The coronavirus is a viral virus that induces respiratory illnesses and is primarily spread through droplet and contact-based mechanisms.

The epidemic led to full lockdown measures being implemented in 188 nations on March 27, 2020, as reported by UNESCO (2020, referenced in Kaymas, 2023). The comprehensive implementation of lockdown measures had a detrimental impact on the education sector, similar to its effects on other sectors. According to research conducted by the United Nations in 2020, a significant majority of students globally, up to at least 91%, reported experiencing adverse consequences as a result of disruptions in their educational activities. Distance education emerged as the sole recourse to mitigate the repercussions of these adverse influences on the field of education. The prevailing circumstances had a profound impact on the fundamental daily routines of numerous pupils, educators, and caregivers,

as evidenced by the research conducted by Siddiqui et al., (2022), Reimers et al., (2020), and UNESCO (2020). In an effort to safeguard public health, several states have opted to reinstate distance education as a means to maintain educational and training continuity, as well as to prevent students from experiencing educational setbacks (Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen, 2020; Telli-Yamamoto & Altun, 2020). This finding underscores the importance of distant education.

Distance education provides a platform for facilitating active connection between academics and students residing in disparate geographical regions, irrespective of their physical locations. According to Altıparmak et al., (2011), this system establishes a conducive working environment for both academics and students, promoting independent and collaborative learning experiences that are not constrained by temporal or spatial limitations. According to Solak et al., (2019), students have the opportunity to see recorded lecture videos of distance education courses and have unrestricted access to supplementary materials such as papers and videos at their convenience. The utilization of online education during the COVID-19 pandemic proved to be a valuable means of facilitating ongoing education. Additionally, distance education effectively removes the constraints of time and distance that sometimes hinder individuals from accessing educational opportunities. This eliminates the necessity for instructional resources typically associated with educational institutions, including physical infrastructure, spatial requirements, transportation, and so forth. Digital education allows for the facilitation of learning in virtual environments, eliminating the necessity for traditional educational tools and equipment. This effectively mitigates the financial burden associated with acquiring an education. The rapid development of technology, and its use in all fields has had an impact on education, in addition to the changes it has brought to various aspects of social life (Marangoz & Ozen, 2010). Many students have been impacted by the shutdown of schools and universities due to the pandemic. Lack of physical and material conditions can be a problem between students and academics (Zhong et al., 2020; Alcoforado, 2020; Urdan & Weggen, 2000). The use of distant education to reduce the impact of the pandemic on education has proved to be an overall beneficial move.

Nevertheless, like any other system, distant education possesses both advantages and problems. The utilization of distance education, while often regarded as favorable in terms of its ability to reach a larger number of individuals, might present certain drawbacks when considering the aspect of educational quality. For example, as noted by Moreno & Gortazar (2020), this approach has the potential for exacerbating educational disparities. Economic circumstances and technological infrastructure issues may combine to hinder the accessibility of digital educational technology necessary for remote education, especially among disadvantaged populations.

Distance education was useful to avoid disruptions in education due to the pandemic. The ease of implementation of distance education forces school administrators to transition from traditional administrative responsibilities to educational leaders who are open to contemporary innovations (Akyavuz & Çakın, 2020). Experts (Duran H., 2008) have already explained that distant education using digital technologies produces major changes in the roles of students and academics. Knowledge management is crucial nowadays. Information age organizations have emerged that aim to bring technology and people together to use and manage information. Information age organizations are found in educational institutions where knowledge is regarded as a priority. Academics and students in these

organizations are urged to ensure their own development and learning, as well as the continuity of learning in the organization (Atak & Atik, 2007). Universities are of the greatest importance in these organizations.

Universities differ from each other in terms of their development, size and equipment. The growth of solidarity and collaboration among institutions has been encouraged under the supervision of the Council of Higher Education (YÖK) in order to prevent these differences. The perfect example of this encouragement is that universities with limited or no distance education infrastructure meet these requirements by cooperating with universities with established infrastructure (YÖK, 2020a). Universities that have addressed their infrastructure deficiencies were able to continue their education through Distance Education Centers (UZEM). The digital sharing of lecture notes and materials of several universities by YÖK under the title of Higher Education Institutions Courses (YÖK Dersleri) enabled students and academics to access course content both in their own universities and in other universities (YÖK, 2020c).

In the educational framework proposed by Murphy (2020) known as "emergency electronic learning," educators, learners, and guardians endeavored to leverage online platforms by capitalizing on the available technical capabilities. Academics who transitioned into the role of "digital immigrants" in light of the advent of digital technology were required to adjust to the novel system, effectively administer distant education, and acquire the necessary proficiencies associated with the system (Kıraç, 2020).

Throughout history, language acquisition has consistently emerged as a significant concern. The most fundamental characteristic of human beings is the ability to communicate. By nature, people communicate with other individuals around them. In order to effectively communicate with individuals of diverse nationalities, it was necessary for them to acquire proficiency in languages other than their native tongue (Özer & Korkmaz, 2016). They should learn the languages of international common preference. The selection of these languages is based on technologically, scientifically and militarily advanced nations. When considering foreign language education in Türkiye, one immediately thinks of English as the primary language taught, followed by German and French (Özdemir, 2006). However, Arabic language learning has also increased in recent years. English is the most widely spoken of the world's languages. Due to its widespread usage in communication, trade, and politics, English has become a globally dynamic language that is experiencing tremendous growth over time (Emeksiz, 2006).

As it is known, foreign language teaching is provided in public schools and private educational institutions. In the process of learning a foreign language, certain criteria are taken into account. These criteria are based on learners' ability to communicate in the target language. It is anticipated that these communications will attain proficiency in the four fundamental abilities, namely listening, speaking, reading, and writing. Similarly, it is imperative for learners to have acquired proficiency in the language with respect to its grammatical structure and lexical repertoire (Doğan, 2008). It should not be forgotten that learning a foreign language is a complex and challenging process. The proficiency of students in acquiring a foreign language exhibits variability within this particular process. The variability of

learners' settings, individual differences, families, and schools might result in disparities in the learning process (Özer & Korkmaz, 2016).

Distance education activities are employed with efficacy in the domain of language, as well as in other fields. The implementation of distant education in the realm of foreign language instruction originated in the 1980s, specifically with the introduction of the "National British Program" aimed at teaching French in England. The program encompassed the distribution of information to students via radio and television, as well as the provision of counseling services through telephone communication. Prior to the outbreak of the Covid-19 pandemic, the utilization of distant education was already prevalent in the field of foreign language instruction (Tümen, Akyıldız, 2020). It might be argued that advancements in technology in recent years have brought about certain modifications in the domain of foreign language instruction. The utilization of various distance education resources has led to the emergence and implementation of novel teaching models in language education, including blended learning, flipped learning, computer-assisted language learning, and distance education. These models have gained popularity due to their frequent usage and proven effectiveness in language teaching (Boyadzhieva, 2014). The inception of foreign language instruction via online education in Türkiye was achieved by FONO and Limasollu Naci for Teaching English, as documented by Geray (2007). The Common Compulsory Foreign Language I and II courses, mandated by Article 5-i of Law No. 2547 since 1981, are often offered in the initial years of undergraduate and associate degree programs in higher education. It has been observed that certain universities have adopted remote education as a means of delivering these courses (Eroğlu & Kalaycı, 2020).

In recent years, educational institutions, particularly schools, have assumed a leading role in the provision of foreign language education. In addition to educational institutions, foreign language instruction is also offered at language training centers. Face-to-face trainings are offered to accommodate both obligatory circumstances, such as pandemics and natural catastrophes, as well as to give convenience for individuals unable to attend in-person sessions. Additionally, online training alternatives are also accessible. It is worth mentioning that a significant number of universities in Türkiye are actively engaged in research and development endeavors pertaining to remote education (Başaran, Doğan, Karaoğlu, & Şahin, 2020). The proliferation of distant education programs at higher education institutions has been driven by a careful assessment of the advantageous features offered by information and communication technologies, as observed in the study conducted by Bilgiç and Tüzün (2015).

Furthermore, digital technologies facilitate the establishment of a universal language across global communities by means of the distinctive symbols and signs they employ. This language is not English, French, German, Arabic, Turkish or any other national language. It is a technological language at an equal distance to all world languages (Duran, 2009). This language possesses the capability to efficiently translate and facilitate communication between languages that are mutually perceived as unfamiliar to the intended recipients. It should be noted that the education defined as distance education, which was immediately put into practice all over the world during the Covid 19 process, was made with these digital technologies. In this particular case, it is unavoidable that the distant education process,

which adheres to the traditional roles of instructor and student, will inevitably confront certain challenges.

1.1 Purpose of the study

Due to the swift global dissemination of the Covid-19 epidemic, Turkish institutions expeditiously transitioned from traditional in-person instruction to remote education, commencing in March 2020. The competencies of both teaching personnel and students play a crucial role in this process. The purpose of the present study was to ascertain the perspectives of educators regarding the efficacy of remote learning in the instruction of foreign languages, specifically English and Arabic, within the context of higher education. In accordance with this general objective, answers were sought for the following questions posed to academicians experienced in both face-to-face and distance learning:

1. Can you compare face-to-face and distance education in terms of efficacy of learning functionality?
2. What are the problems you encounter in teaching a foreign language in an online environment?
3. What are your views on the acquisition of foreign language skills in an online environment?
4. What are your views on online assessment exams?

2. METHOD

The present study employed an interview method to assemble the challenges encountered by academics teaching Arabic and English in foreign languages departments of universities within the Covid-19 pandemic. The perspectives of experienced scholars in the domain of foreign language teaching are reflective of the empirical evidence. Consequently, educators specializing in the instruction of Arabic and English languages via remote education were selected for interviews. A question form was created in accordance with the stated objectives above. These interviews were compiled and evaluated based on established qualitative research methods and techniques. The chosen research design is a phenomenological design, which falls under the category of qualitative research methodologies. The phenomenological design aims to uncover individuals' experiences of a phenomenon and the interpretations they ascribe to it (Ersoy, 2016). The inclusion of participants with firsthand experiences is deemed significant in this particular design (Patton, 2014).

2.1 Study group

The research sample comprised academics specializing in Arabic and English foreign language instruction, who were actively engaged in teaching at various universities. During the pandemic era, the academics in the sample were engaged in the instruction of Arabic and English languages using remote education methodologies. The sample was determined using maximum variety, which is one of the forms of deliberate sampling. The objective of employing this approach is to optimize the inclusivity of individuals who could potentially be involved in the issue within a limited sample population (Yıldırım & Şimşek, 2016). To ensure the attainment of optimal variety, the sample for this study encompassed academics who specialize in Arabic and English foreign language education, hailing from various universities situated in Istanbul. A total of 77 academicians participated in the study on a voluntary basis. Demographic information about the participants is provided in Table 1.

Theme	Status	N	%
Sex	Female	62	80.5
	Male	15	19.5
	Total	77	100
Age	25-30	25	32.5
	31-36	18	23.4
	37 and +	34	44.1
	Total	77	100
	1-3 years	19	24.7
Professional	4-6 years	13	16.8
Seniority	7 years and above	45	58.5
	Total	77	100

Table 1. Demographic information of the study group

Source: own elaboration

2.2 Data Collection and Analysis

The researchers utilized a semi-structured interview form, which was developed based on the expertise of survey practitioners, to gather the data. Following the formulation of interview questions, the perspectives of three faculty members who have successfully attained their doctoral degrees in the field of language teaching were sought. The interviews yielded a finished form, which incorporated a total of four questions. In the study, an online interview form was used as a data collection method. The answers to the semi-structured interview questions were recorded through the Web 2.0 tool Google Forms <https://docs.google.com/forms>. In the academic context, code numbers were assigned to direct quotations. The code given is "A1, A2, A3...".

3. FINDINGS

3.1 Evaluation of Face-to-Face Education and Distance Education in terms of efficiency

Table 2 presents the results pertaining to the assessment of the effectiveness of distant education and face-to-face education in the context of foreign language instruction. The data presented in the table is derived from the insights provided by the consulted teachers.

Theme	<i>f</i>
Face to Face Education	51
Motivation	72
Interaction	42
Distance Education	6
Time Management	61
Opportunity for Repetition	48
Both Methods Together	20

Table 2. Views on the evaluation of distance education and face-to-face education in terms of efficiency

Source: own elaboration

Upon examining the results presented in Table 2, it is evident that a majority of the surveyed academics teaching Arabic and English foreign language courses at universities, specifically 51 out of 77 respondents, expressed a preference for face-to-face education as a more effective method for language instruction. A total of 72 academics expressed the view that motivation and its impact on education have a significant influence on the process of learning. One could argue that the effectiveness of distant education courses is compromised in instances when there is insufficient provision of incentive.

A total of 42 scholars have asserted that the emotional aspect of teacher-student and student-student contact is efficiently achieved through traditional face-to-face educational methods. According to these scholars, the full potential of interaction-based social learning remains unrealized in the context of remote education.

In the conducted study, a mere 6 academics expressed their perception of distant education as being efficient. According to these scholars, distance education offers advantages in terms of program adherence, retrospective evaluation, and time management. Nevertheless, it is important to acknowledge that proponents of face-to-face education have also elucidated that the efficacy of this mode of instruction stems from its ability to facilitate repetition and enhance time management skills. In contrast, a group of 20 scholars posited that a combination of both approaches can be employed. According to their statement, the successful attainment of both motivation and time management can be accomplished by the simultaneous utilization of the two strategies.

Views of Some Academics:

A1: "When we use both distance and face-to-face education effectively, productivity is the same. I received good feedback from my students in the distance education system."

A5: "Definitely face-to-face education is more effective. Our communication with students is at the highest level, so their learning is more effective than in distance education courses."

A8: "We are in the age of technology. The provision of a platform that enables students to attend lectures remotely and view lecture replays at their convenience is undeniably more conducive to successful learning than a traditional classroom setting. The first factor to be considered in this context pertains to the instructor's capacity to administer appropriately and efficiently."

Based on the analysis conducted, it can be inferred that traditional classroom instruction is more effective in comparison to remote learning. Nevertheless, the integration of digital technology into the realm of business has also permeated the field of education, where the utilization of digital tools is not solely justified by the exigencies imposed by the epidemic. In light of the digitalization of commercial operations, the utilization of digital tools has become imperative in the realm of education. The majority of expert views aligned with this perspective.

3.2 Findings regarding the problems encountered in foreign language teaching in an online environment

The findings regarding the problems experienced by academics in online learning environments frequently used in distance education system are presented in Table 3.

Theme	<i>f</i>
Low Interest and Motivation	47
Technical Problems (Internet, Technological Tools)	24
Classroom Management Difficulty	16

Table 3. The perspectives of scholars regarding the challenges encountered in instructing foreign languages within an online educational setting.

Source: own elaboration

In the realm of online foreign language instruction, namely in Arabic and English, a total of 47 scholars found challenges stemming from diminished levels of interest and motivation. Online environments refer to technological solutions that facilitate the simultaneous interaction of students and teachers in various settings. According to scholarly sources, it was observed that when students exhibit low levels of interest in an online course, their personal motivation tends to diminish as well. Without the presence of student motivation, the attainment of desired levels of instructor motivation is unattainable.

According to the findings presented in Table 3, a significant issue encountered by scholars (47) in digital settings is the lack of motivation. According to the conducted survey, 24 scholars were of the opinion that technological difficulties encountered in the context of online courses have a detrimental impact on the quality of education. Technical issues might encompass a range of challenges, such as computer malfunctions, absence of internet connectivity, or system freezes caused by insufficient internet bandwidth. Furthermore, a group of 16 scholars reported encountering challenges in maintaining classroom management within virtual learning environments. The presence of sound and disturbance within the student's environment throughout the online course poses a significant challenge. Similarly, students possess the autonomy to activate or deactivate their cameras and microphones at their discretion, modify their names on the roster, and engage in distinct conversations outside the classroom through the chat feature.

Views of Some Academics:

A2: "When giving face-to-face education to students, the participation rate is high in the first weeks of the lessons but decreases in the last weeks. Students who attend the course because attendance is compulsory do not participate effectively. Since there is no attendance requirement in distance education, students' attendance rates are quite low. This also reduces the motivation of the lecturers."

A15: "I had problems with internet connections. When I had problems with my internet, I couldn't give the lesson on time."

A61: "I had to cancel some classes due to a problem with my computer's sound system."

A65: "I had difficulties in engaging students during the live lesson. I wasn't sure if my students who didn't turn on the camera and sound were really listening to me in class."

It may be posited in this particular scenario, that the challenges encountered within online contexts stem from the degradation of technological infrastructure. In the context of synchronous trainings, a notable issue arises when students opt not to activate their cameras, so hindering their active engagement in the session. In the context of synchronous education, the absence of active engagement throughout a lesson is likely to result in a decline in motivation.

3.3 Findings regarding the acquisition of foreign language skills in the online environment

The opinions of academics on the acquisition of foreign language skills in online education environments are presented in Table 4.

Theme	<i>f</i>
Effective Course Content	37
Effective Communication with a Small Number of Students	34
Gamification Programs	6

Table 4. Academics' views on the acquisition of foreign language skills in online environment

Source: own elaboration

Analyzing the study on the development of foreign language proficiency in online settings, it is evident that 37 scholars advocate for the reform of course materials to align with distance education programs, with the aim of maximizing learning outcomes. The current curriculum for foreign language courses was deemed inadequate for distant education and digital environments. The majority of scholars asserted that the material and curricula derived from traditional textbooks are inadequate for courses conducted in digital environments. The emergence of online education in digital environments has necessitated the development of supplementary programs to engage students. A total of 34 scholars responded affirmatively, asserting the significance of class size in attaining desired educational outcomes, while emphasizing the necessity to avoid overcrowded classrooms. The acquired feedback indicated that the class size was perceived as small, the cameras and microphones of the students were activated, and it was anticipated that this would facilitate interaction and hence lead to the attainment of desired outcomes. The significance of maintaining a small class size lies in its ability to enhance the level of interaction between students and teachers. According to six scholars, the implementation of gamification programs in online environments has been found to enhance student engagement and foster a positive learning experience. These technological advances are believed to effectively promote active participation and render the learning process enjoyable. Scholars who used education-themed gamification systems into their instructional practices said that these programs effectively enhanced the enjoyment of lessons and yielded favorable outcomes in terms of students' learning outcomes and engagement in the course. There are opinions that it is effective in achieving the course outcomes.

Views of Some Academics:

A1: "We are in touch with technology. In order to achieve course outcomes in online environments, it is crucial to make the lesson fun. Gamification, which has been frequently employed recently, makes a great contribution to learning in online environments. The Kahoot and Quizz programs that I use in my online classes enable students to learn in a competition. It is a highly effective technique."

A71: "Foreign language teaching in online environments should be based on the development of listening, reading, writing and speaking skills. Academics should develop teaching strategies that encourage students to be more participatory. It is necessary to prepare the course contents effectively and plan the activities in accordance with the contents correctly."

A69: "When we teach with a small number of students during the live lesson, our interaction is at the highest level since we all have cameras and voices on. In this way, we are able to provide four skill gains effectively."

In this particular instance, it may be posited that virtual learning environments are deemed satisfactory in attaining educational objectives within the context of foreign language instruction. The prevailing consensus among experts is that maintaining high levels of student interest, employing engaging instructional methods, and effectively designing course content are crucial factors. Instructors have a significant role in the effective use of online learning methods. Instructors should develop themselves in this field and design trainings suitable for the technological age. The rapid advancement of artificial intelligence technology, the increase in digital assessment tools and gamification methods have brought education to a new dimension.

3.4 Findings regarding the assessment exams conducted online

The findings regarding the online exams showed that almost all of the academics (71) stated that they were uneasy about reliability, while six did not answer the question. One of the answers was that the possibility of cheating is a major problem in online exams.

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study evaluated the effectiveness of distant education for foreign language instruction in universities. The positive and negative features of distance education and face-to-face education were compared and explained by experienced academics.

The results of the study show that face-to-face education is more effective and efficient than distance education in teaching Arabic and English languages. There were also experts who indicated that combining online education systems with face-to-face education would be effective in providing comprehensive learning.

We live in the age of digital technology, and advances in technology present us with new scenarios every day. These digital technologies are known to simplify life in many areas, increase the welfare level and ensure life with continuous innovation ideas.

The significance of successfully integrating digital technology into courses and educational context is increasing every day. The efficiency of teaching with digital technologies is therefore a crucial issue.

The main advantage of distance education is the possibility of repeating the course. The student may repeat the lesson as many times as necessary in order to learn the subject. Combining the advantages of face-to-face and distance education, we can achieve permanent learning. Other studies in the literature also support this finding. Studies show that the combination of face-to-face and distance education will provide diversity in learning. Both learning media have their advantages and

disadvantages. What is important here is that instructors know how to use these two media and how to teach which skills (Taşabat et al., 2023; Belousova et al., 2022; Yagan, 2021; Gherheş et al., 2021; Serhan, 2020).

The biggest problem experienced in online education is the low interest and motivation towards the courses. It has been determined that the low number of students enrolled in the online course has a negative impact on the instructors and reduces their motivation. The fact that professors feel inadequate in classroom management online is also another problem. There may also be technical difficulties. Precautions must be made in the event of poor internet infrastructure, power outages, or problems with technological devices (computers, tablets, phones). Other studies in the literature also support this finding. The problems experienced in the distance education process are technical. Since these tools are technological, they might break down (Casacchia et al., 2021; Masalimova et al., 2022; Belousova et al., Mochalova, & Tushnova, 2022).

It has been concluded that effective course content should be developed for the acquisition of foreign language skills online. Before being used online, materials used in face-to-face education should be changed, and content that can be effective online should be included.

Ensuring that the class size is not overcrowded in online environments will aid in the achievement of the goals. It has been concluded that gamification programs, which are technological innovations in online environments, will increase students' interest in the course and improve students' participation in the course. There are many techniques that can be employed in online learning environments. One of the most prominent of these techniques is gamification programs. By incorporating elements of enjoyment into educational lessons, it is possible to facilitate the learning process for students. The findings of this study are corroborated by the results acquired from other investigations. Bennani et al., (2022) mentioned the importance and impact of gamification in distance learning environments in their study.

One notable benefit of remote education is the flexibility it offers, allowing individuals to access course materials at their convenience, regardless of time or location, and enabling them to review the content as frequently as desired. Hence, by modifying the course content and employing appropriate instructional strategies in alignment with the online learning environment, the desired outcomes can be attained. The findings pertaining to examinations administered in online settings led to the determination that the dependability of such examinations was lacking. This finding is corroborated by the outcomes derived from other investigations. The efficacy and dependability of distant education examination systems are compromised by their limited format and challenges in conducting audits (Yıldız, 2020; Ezginci, 2020; Dilman, 2022). It is advisable to undertake research endeavors aimed at enhancing the validity and reliability of distant education examination systems. The development of applications has the potential to expand the range of examination formats that can be utilized inside the distant education system.

REFERENCES

- Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Opinions of School Administrators on the Effect of the Covid-19 Pandemic on Education. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). Open Source Learning Management Systems in E-Learning and Distance Education. XI. Academic Informatics Congress, 4(5), 320-321, 4(5), 320-321.
- Atak, M., & Atik, I. (2007). The Importance of Continuing Education in Organizations and Its Effect on the Process of Creating a Learning Organization. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 3(1), 63-70.
https://www.researchgate.net/publication/281411913_Orgutlerde_surekli_egitimin_onemi_ve_ogrenen_organut_olusturma_surecine_ etkisi
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). A Study on the Effectiveness of Distance Education as a Benefit of the Coronavirus (Covid-19) Pandemic Process. *Academia Journal of Educational Research*, 5(2), 368-397. <http://doi.org/10.30798/makuiibf.1220329>
- Belousova, A., Mochalova, Y., & Tushnova, Y. (2022). Attitude to Distance Learning of School children and Students: Subjective Assessments of Advantages and Disadvantages. *Education Sciences*, 12(1), 46. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12010046>
- Bennani, S., Maalel, A., & Ben Ghezala, H. (2022). Adaptive Gamification in E-learning: A Literature Review and Future Challenges. *Computer Applications in Engineering Education*, 30(2), 628-642. <http://dx.doi.org/10.1002/cae.22477>
- Bilgiç, A. & Tüzün, H. (2015). Problems Encountered in Web-Based Distance Education Programs of Higher Education Institutions. *Journal of Open Education Applications and Research*, 1(3), 26-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3028/42071>
- Boyadzhieva, E. (2014). Theory and Practice in Foreign Language Teaching-Past and Present. *USA: Journal of Modern Education Review*, 4(10), 776-788. [http://dx.doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/10.04.2014/006](http://dx.doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/10.04.2014/006)
- Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., ... & Roncone, R. (2021). Distance Education during COVID 19: an Italian Survey on the University Teachers' Perspectives and Their Emotional Conditions. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
- de Amorim, L. M., Júnior, J. G., Neto, M. L. R., Lima, N. N. R., AraújoTeixeira, S., & de Sousa Moreira, J. L. (2022). Reflections on early childhood education in the COVID-19 pandemic. *Journal of Pediatric Nursing*, 65, e26-e27. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.12.031>
- Dilman, H. (2022). Evaluation of Foreign Language Teaching via Distance Education by Teachers During the Covid-19 Pandemic. *RumeliDE Journal of Language and Literature Research*, (31), 1434-1461. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1222302>
- Dogan, Y. (2008). The Effectiveness of Activity-Based Studies in Improving the Listening Skills of Primary School Seventh Grade Students. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 6(2), 261-286.
- Duran, H., (2008). The Position of Teacher and Student Roles vis-à-vis New Educational Technologies, *Journal of Turkish World Research*, issue 126, p. 109-120, Turkish World Research Foundation, Istanbul 2008.

- Duran, H., (2009), *Eğitim Okul ve Şirket*, İstanbul Journal Of Sociological Studies, İssie 40, sh. 1-24, <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusoskon/issue/9505/118813>
- Emeksiz, B. (2006). Motivation Measurement in Foreign Language (English) Teaching, Master's Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Evaluation of Distance Education Application of Foreign Language Course, One of the Compulsory Common Courses in Universities. Turkish Journal of Educational Sciences, 18(1), 236-265. <http://dx.doi.org/10.37217/tebd.683250>
- Ersoy, A. (2016). Fourth grade students' perception and experiences of tolerance: A phenomenological research. Mersin University Faculty of Education Journal, 12(1). <https://hdl.handle.net/11421/14579>
- Ezginci, Y. (2020). Online Survey Application During the Pandemic Process. Konya Journal of Engineering Sciences, 8, 53-61. <http://dx.doi.org/10.36306/konjes.822007>
- Geray, C. (2007). Distance Education in Turkey. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 33-62. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-59904-935-9.ch208>
- Gherheş, V., Stoian, C. E., Fărcaşiu, M. A. & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381. <https://doi.org/10.3390/su13084381>
- Kaymas, S. (2023). Rethinking the Role of Cultural Policies for the Creative Industries Ecosystem in the Shadow of the Pandemic. Dokuz Eylül University Social Sciences Institute Journal, 25(2), 678-707. <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.1246681>
- Kıraç, K. (2020). Method and Aftermath in Foreign Language Teaching: After 2020. *International Journal of Current Educational Research*, 6(2), 680-691. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/59193/780879>
- Marangoz, M., & Özen, E. K. (2021). Effects of the COVID-19 Pandemic Process on Digitalization in Different Fields: A Conceptual Evaluation. *Hittite Journal of Economics and Politics*, 1(1), 54-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hepdergi/issue/69044/1094457>
- Masalimova, A. R., Khvatova, M. A., Chikileva, L. S., Zvyagintseva, E. P., Stepanova, V. V., & Melnik, M. V. (2022, March). Distance Learning in Higher Education During COVID-19. *In Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 120). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.822958>
- Moreno, J. M., & Gortazar, L. (2020). Escolarización en confinamiento: Experimento natural y prueba de esfuerzo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 168-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15540>
- Murphy, S. (2020). Music Marketing in The Digital Music Industries—An Autoethnographic Exploration of Opportunities and Challenges for Independent Musicians. *International Journal of Music Business Research*, 9(1), 7-40. <https://musicbusinessresearch.files.wordpress.com/2020/04/volume-9-no-1-april-2020-final.pdf>
- Özdemir, E. A. (2006). Reasons for the Popularization of English Language Learning in Turkey. Mersin University Faculty of Education Journal, 2(1). <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02193>
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Factors Affecting Student Success in Foreign Language Teaching. *EKEV Academy Magazine*, (67), 59-84. <https://hdl.handle.net/20.500.12712/6618>

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage publications.
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the Continuation of Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic. *Oecd*, 1(1), 1-38. <https://pdf4pro.com/view/supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-71a156.html>
- Serhan, D. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Remote Learning: Students' Attitudes and Perceptions of Using Zoom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342. <http://dx.doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.148>
- Siddiqui, S., Hossain, E., Ferdous, R., Arifeen, M., Rahman, W., Masum, S., ... & Gegov, A. (2022). A Comparative Study of Deep Learning Models for COVID-19 Diagnosis Based on X-Ray Images. In *Smart and Sustainable Technology for Resilient Cities and Communities* (pp. 163-174). Singapore: Springer Nature Singapore. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- Solak, H. İ., Ütebay, G., & Yalçın, B. (2020). Comparison of Distance Education Students' Exam Success in Printed and Digital Environment. *Journal of Open Education Applications and Research*, 6(1), 41-52. <https://hdl.handle.net/11421/24966>
- Taşabat, S. E., Oğuz E., Kayaoğlu, G. I. T., & Ersen, M. (2023). A Research on University Students and Academicians' Perspectives on Distance Education During the Covid-19 Pandemic. *Data Science*, 6(1), 15-33.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirus and the Unstoppable Rise of Online Education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34. <http://dx.doi.org/10.32329/uad.711110>
- Tümen Akyildiz, S. (2020). College Students' Views on the Pandemic Distance Education: A Focus Group Discussion. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 322-334. <http://dx.doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.150>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means all. 92310038.
- Weggen, C. C., & Urdan, T. A. (2000). Corporate E-Learning: Exploring a New Frontier. *WR Hambrecht and Co. Microsoft Word - E-learning2-28-00completewebversion.doc (mior.ca)*, Access Date: 10.09.2023
- Yağan, S. A. (2021). University Students' Attitudes and Opinions Towards Distance Education During the COVID-19 Pandemic. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 147-174. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1785693>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldız, E. (2020). Examining the Factors Affecting the Sense of Community of Distance Education Students in Online Learning Environments. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 180-205. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m
- Zhong, B. L., Luo, W., Li, H. M., Zhang, Q. Q., Liu, X. G., Li, W. T., & Li, Y. (2020). Knowledge, Attitudes, and Practices Towards COVID-19 among Chinese Residents during the Rapid Rise Period of the COVID-19 Outbreak: a Quick Online Cross-Sectional Survey. *International journal of biological sciences*, 16(10), 1745. <https://www.ijbs.com/v16p1745.htm>

LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL DIDÁCTICA, UNA DISCIPLINA FUNDADA POR MUJERES: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DEL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA CONSOLIDACIÓN DE LA DISCIPLINA

DIDACTIC AUDIOVISUAL TRANSLATION, A DISCIPLINE FOUNDED BY WOMEN: LITERATURE REVIEW OF THE ROLE OF WOMEN IN ITS CONSOLIDATION

Antonio-Jesús Tinedo-Rodríguez

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain

Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, Universidad Nacional de
Educación a Distancia (UNED), Madrid, Spain

Resumen

Una mirada histórica a cualquier campo del saber revela la ausencia de las voces de las mujeres. En el campo de la didáctica de lenguas es común pensar en los aportes de lingüistas como Krashen (1981, 1982, 1989), pero rara vez se menciona el papel crucial que jugaron maestras como Mary Brebner (McLelland, 2021). Por otro lado, la didáctica de las lenguas está estrechamente ligada a las necesidades sociales. En el siglo XXI la evolución tecnológica es una realidad que se ha traducido en la presencia de dispositivos informáticos en la rutina diaria, y, uno de los efectos más tangibles es el hecho de que las pantallas y los productos multimedia tengan una gran presencia en la sociedad. Filólogas, traductoras y docentes han encabezado desde el cambio del milenio un giro hacia la incorporación de estos recursos en el aula, al igual que lo hizo Mary Brebner en el *Reform Movement* cuando abogó por los métodos directos. Este estudio es una revisión bibliográfica que pretende poner de relieve el papel clave que han jugado las mujeres en la fundación y consolidación de la Traducción Audiovisual Didáctica como disciplina dentro de los estudios de Lingüística Aplicada. De la literatura revisada se destila que las mujeres han jugado un papel fundamental para que la Traducción Audiovisual Didáctica puesto que han hecho aportes relevantes y de impacto que han permitido que la disciplina goce de visibilidad y se haya consolidado en un lapso temporal breve.

Palabras clave: didáctica de lenguas, Traducción Audiovisual Didáctica, traducción, género

Abstract

A historical outlook at any field of knowledge reveals the absence of women's voices. In the field of language teaching, it is common to think of the contributions of linguists like Krashen (1981, 1982, 1989), but the crucial role played by teachers like Mary Brebner is rarely mentioned (McLelland, 2021). On the other hand, language teaching is closely linked to social needs. In the 21st century, the technological development is a reality that has resulted in the presence of ICT devices in our daily routine, being one of the most tangible effects the fact that screens and multimedia products have an increasing presence in the society. Female philologists, translators, and

teachers have led a turn toward the incorporation of these resources in the language classroom since the turn of the millennium, as Mary Brebner did during the Reform Movement when she advocated direct methods. This study is a literary review that aims at emphasising the key role that women have played in the founding and consolidation of Didactic Audiovisual Translation as a discipline within the field of Applied Linguistics. From the literature on the topic, we may infer that women have played a paramount role in Didactic Audiovisual Translation studies, since they have made relevant contributions with high impact that have provided the discipline with the visibility they did not have in the past.

Key Words: Language Teaching, Didactic Audiovisual Translation, Translation Studies, Gender Studies

1. UNA CUESTIÓN DE (IN)VISIBILIDAD

La historia en general está repleta de ausencias de voces de mujeres, a pesar de que ellas consiguieron grandes hitos artísticos, intelectuales y sociales. Desde la literatura hasta las ciencias físicas y desde las bellas artes hasta la biología resuenan los ecos del silencio impuesto a las mujeres. Este silencio encuentra sus raíces en una multiplicidad de violencias que van desde la apropiación masculina del trabajo femenino hasta las propias barreras que la sociedad patriarcal imponía a las mujeres impidiendo que desarrollasen su talento y su creatividad. A pesar de ello, muchas mujeres a lo largo de la historia consiguieron salvar estos complejos obstáculos, desafiar a la sociedad y hacer públicos sus trabajos, lo que suponía una tarea hercúlea pues debían vencer a la sumisión en su propio hogar y a las violencias sociales a las que la esfera pública las sometía. En ese sentido, Walby (1990) distingue entre patriarcado privado y público. El patriarcado privado está relacionado con el confinamiento doméstico de las mujeres que supone un eje clave para favorecer la imposibilidad de que las mujeres formen parte de la vida pública. Asimismo, el patriarcado público tiene un carácter más sutil, pero se refleja en la desigualdad de oportunidades que las mujeres tienen en esferas públicas como el mercado laboral, la representación política o el poder adquisitivo. El concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 2012) se torna así fundamental para el análisis de las violencias y desigualdades que confluyen, y para el estudio de sus consecuencias.

En lo que respecta a la ciencia, se suele afirmar que la ciencia se hace porque se cabalga a hombros de gigantes. Y, efectivamente, los aportes pasados son la esencia de la investigación del presente y los cimientos de las investigaciones del futuro. No obstante, lo más probable es que al pensar en personas que hicieron grandes aportes a las ciencias físicas, en el marco del imaginario colectivo, se vengan a la mente nombres como Isaac Newton, Albert Einstein, Michael Faraday, Ernest Rutherford, Niels Bohr o James Clerk Maxwell, en lugar de nombres como Marie Curie, Lise Meitner, Maria Goeppert-Mayer, Ruby Payne Scott, Rosalind Franklin o Vera Rubin. Por ello, Virginia Woolf (1929) en su ensayo *A Room of One's Own* clarificaba un matiz que es aplicable al análisis del género de los hombros sobre los que cabalga la ciencia, puesto que la autora afirma que “las mujeres han servido todos estos siglos como *gafas* que poseen la magia y el *delicioso poder* de reflejar la figura de un hombre al doble de su tamaño natural” (p. 110). Esta cita tiene matices interesantes, puesto que en esta traducción se debe atender a los matices de la semántica y de la cognición, hallándose la clave en el verbo “to serve”. Esta cita se extrae de un ensayo en el que la autora, entre otros aspectos, hace una sórdida crítica a la desigualdad de oportunidades que sufren las mujeres en lo que concierne al acceso a estudios superiores. Es decir, la interpretación más plausible de esta cita es que se han utilizado los diferentes mecanismos

patriarcales para invisibilizar y boicotear la actividad y la presencia de las mujeres como creadoras de conocimiento en la esfera pública, y que esto ha servido para que en el imaginario colectivo se conciba a los hombres como esos gigantes sobre cuyos hombros reposan los grandes aportes que han hecho que la humanidad avance.

Recuperando el concepto de interseccionalidad, las mujeres que se han dedicado o se dedican a las Ciencias Sociales, Artes y Humanidades tienen otro eje discriminatorio clave, puesto que este tipo de investigación en el marco del imaginario colectivo se sigue considerando de segundo nivel. Hay que reflexionar si este hecho está relacionado con que en estos campos del saber la mayoría de las personas que se dedican a la investigación son mujeres, y cabría aquí plantearse la cuestión de hasta qué punto la sutileza del patriarcado público está ejerciendo sus mecanismos de forma cuasi invisible. A pesar de ello, cuando se piensa en grandes humanistas que, por ejemplo, se han dedicado a la traducción rápidamente vienen a la mente nombres como San Jerónimo, Maimónides, Roger Bacon, William Caxton, Juan Luis Vives, Étienne Dolet, John Dryden, Goethe, Friedrich Schleiermacher, Percy Bysshe Shelley, Walter Benjamin, Rudolf Pannwitz o José Ortega y Gasset. Algo similar ocurre en didáctica de lenguas, con autores como Rod Ellis (2003), Stephen Krashen (1982), David Nunan (1991), Jeremy Harmer (2015) o Robert Dekeyser (1998). Hay un nexo común en todos los autores citados previamente, todos son hombres.

En su introducción a la teoría literaria, Peter Barry (2002) desgana una serie de ejes básicos para hacer un análisis feminista de una obra literaria, siendo la reformulación del canon y la visibilización de las obras producidas por mujeres dos pilares fundamentales. Belén Agulló-García y Carla Botella-Tejera (2021) se percatan de que esta invisibilización de las mujeres sigue presente y que en plenos albores del siglo XXI la labor investigadora y profesional de las mujeres sigue sometida a barreras, obstáculos y violencias. En una acción subversiva deciden iniciar una colección de monografías bajo el título de *Mujeres en la Traducción Audiovisual*. Cada año editan un volumen en el que recogen los aportes de mujeres que se dedican a la Traducción Audiovisual tanto el mundo académico como en el mundo profesional. Este estudio se nutre de esa esencia rupturista de la obra de Belén Agulló-García y Carla Botella-Tejera (2021) y pretende dar visibilidad a las mujeres que han fundado una nueva disciplina que vive en la frontera de los Estudios de Traducción y la Lingüística Aplicada, la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD). De esta forma se pretende combatir la falta de visibilidad que de forma sistemática han sufrido pedagogas, filólogas y traductoras a lo largo de la historia.

2. LA TAD, UNA DISCIPLINA FUNDADA POR MUJERES

La TAD es una disciplina científica de naturaleza transdisciplinar que se enmarca en la lingüística aplicada cuyo *locus* se encuentra en la intersección de la pedagogía, la filología, la traducción, la didáctica, la informática y la psicología. La naturaleza de la TAD es empírica y su objetivo principal es explorar el impacto que tiene la inclusión de tareas de traducción audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE. De hecho, la TAD se nutre de las modalidades clásicas de TAV siendo sus modalidades: subtítulo didáctico (Lertola, 2013a, 2013b, 2016a; Talaván, 2011; Talaván, 2013a; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014a), voces superpuestas didácticas (M. Ogea-Pozo, 2022; Talaván, 2021; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2018), doblaje didáctico (Herrero et al., 2017; Sánchez-Requena, 2016, 2018), audiodescripción didáctica (Ibáñez & Vermeulen, 2013; Navarrete, 2021, 2022;

M. del M. Ogea-Pozo, 2022b, 2022a; Vermeulen & Moreno, 2017) y subtítulo para personas sordas didáctico (Bolaños García-Escribano & Ogea-Pozo, 2023; A.-J. Tinedo-Rodríguez & Frumuselu, 2023). Atendiendo a Talaván y Lertola (2022), las tareas TAD suelen presentarse en secuencias de una misma modalidad o en secuencias de modalidades combinadas. Estas secuencias se componen de sesiones (*lesson plans*) que giran en torno a un vídeo. El alumnado tendrá que llevar a cabo la traducción de este vídeo en función de la combinación lingüística (interlingüística, intralingüística o intersemiótica) y de la modalidad de TAD fijadas en la sesión. En cualquier caso, las autoras fijan una estructura para cada sesión de la secuencia que consta de cuatro secciones:

A) Introducción o *warm-up*: esta fase de la sesión tiene un carácter preparatorio y su objetivo principal es proporcionar los elementos lingüísticos y culturales que faciliten el desarrollo de la tarea de traducción audiovisual. En TAD esta fase se puede considerar el equivalente a la fase de documentación, aunque esta afirmación precisa matices. La TAD está dirigida a alumnado de lenguas, aunque por su propia naturaleza, es de gran utilidad para alumnado que cursa grados en Traducción e Interpretación. En este caso, se facilita al alumnado la documentación a través de actividades y ejercicios dirigidos a facilitar la comprensión y el contexto del vídeo elegido. Una tarea de comprensión lectora relacionada con el tema del vídeo o la propuesta de búsqueda de términos concretos pueden ser ejercicios interesantes para esta fase que debe tener como máximo una extensión temporal de 10 minutos.

B) Visionado o *video viewing*: tras la fase inicial se espera que el alumnado haya adquirido los conocimientos necesarios para comprender el vídeo. La comprensión del texto fuente es un eje clave para la traducción. Para ello se deben plantear un conjunto de preguntas que aseguren un visionado activo y crítico del vídeo. Es recomendable que estas preguntas sean de opción múltiple para que el alumnado pueda tener *feedback* automático.

C) Tarea TAD o *DAT-Task*: es la tarea principal y consiste en la traducción audiovisual didáctica en la combinación lingüística y modalidad elegidas de un fragmento de 1 minuto del vídeo seleccionado. Desde el punto de vista pedagógico es crucial que al planificar las actividades y ejercicios que componen la sesión, estos sean armónicos con un objetivo didáctico. Es por este motivo por el que tanto la combinación lingüística, como la modalidad seleccionada y el vídeo han de guardar coherencia con dicho objetivo y que esta tarea en particular, y la sesión en general, estén planificadas para desarrollar una o varias competencias que estén ligadas al objetivo didáctico establecido. Por otro lado, en esta sección de la sesión se aprecia claramente la diferencia de la TAD con la TAV. Las tareas TAD no tienen unos protocolos tan estrictos como lo tendrían los encargos de TAV, ya que el fin último es que el alumnado trabaje con la lengua en entornos virtuales y multimodales. En el caso de las modalidades de relocución (*revoicing*) la tarea TAD difiere radicalmente con la TAV. El traductor audiovisual simplemente debe llevar a cabo la labor de traducción. El ajuste es tarea del ajustador y en el estudio de grabación es donde el equipo técnico junto a actrices y actores graban esta nueva pista. En la TAD es el alumnado quien debe traducir, ajustar y grabarse, siendo el producto de esta tarea un vídeo relocutado en función de las instrucciones indicadas. Este hecho no es fortuito, sino que tiene un fin didáctico claro que es trabajar las competencias lingüísticas de una forma integrada.

D) Tarea de consolidación o *Post-DAT Task*: es una tarea que tiene como objetivo afianzar lo aprendido mediante una tarea de producción. En el caso de las modalidades de *didactic captioning* (subtitulado didáctico y subtitulado didáctico para personas sordas) se recomienda plantear una tarea de producción oral, mientras que en el caso de tareas de relocución didáctica (*didactic revoicing*) como voces superpuestas didácticas, doblaje didáctico o audiodescripción didáctica lo recomendable es solicitar al alumnado una tarea de producción escrita con el fin de caminar hacia un equilibrio en el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

Este enfoque metodológico para el diseño de tareas TAD propuesto por Talaván y Lertola (2022) aporta un alto grado de sistematicidad a las intervenciones basadas en TAD. Este diseño, que es un eje clave para la fundación de la TAD como disciplina, no es fruto del azar, sino que es fruto de la reflexión de las autoras tras años de experiencia y numerosos estudios realizados a lo largo del tiempo en contextos diversos. Como disciplina que vive en la frontera de las Ciencias Sociales y las Artes y las Humanidades, la investigación en TAD tiene virtudes y limitaciones. Las limitaciones principalmente están ligadas al tamaño de la muestra de las intervenciones. Pero en este caso la limitación se torna en virtud porque la investigación en TAD se puede describir como un mosaico infinito en el que cada contribución aporta nitidez a la vez que genera nuevos horizontes por explorar. La etimología del término mosaico está ligada a la mitología puesto que guarda relación con las musas. Desde una perspectiva de género este término puede ser controvertido puesto que la mitología griega concibe a las musas como inspiradoras de las artes, pero no como creadoras de arte. Si bien es cierto que las investigadoras de la TAD pueden considerarse musas por inspirar y dar lugar a una producción científica cada vez mayor que añade piezas al mosaico, lo que es necesario subrayar es que son creadoras y generadoras del conocimiento.

3. LAS MUJERES EN TAD: UNA MIRADA HISTÓRICA EN CLAVE FEMINISTA

La TAD es una disciplina científica cuyos orígenes se remontan a la década de los 80 del siglo XX. El estudio de Vanderplank (1988) titulado *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching* es probablemente una de las semillas iniciales en lo que concierne al uso de la traducción audiovisual en el aula de lenguas, aunque su propuesta consiste en un uso pasivo del subtitulado en el que los subtítulos sirven como ayuda para facilitar la comprensión oral del texto en la L2/LE. Sin embargo, los orígenes de la TAD como tarea activa se encuentran en las contribuciones de Díaz Cintas (1995; 1997) que proporcionan un marco inicial sobre la forma en la que el subtitulado puede explotarse en el aula de idiomas. El rápido desarrollo tecnológico que tiene lugar en la primera, segunda y tercera décadas del siglo XX tiene como consecuencia la incorporación del resto de modalidades de TAD que se mencionaron anteriormente. En el estudio empírico de estas modalidades y en el aporte de sistematicidad a las intervenciones educativas basadas en TAD las mujeres han tenido un papel fundamental. El objetivo de esta sección es analizar la obra de estas científicas que han conseguido fundar una disciplina en el seno de una sociedad en la que esta tarea supone todo un reto especialmente para las mujeres, por el hecho de ser mujeres y por el hecho de hacer ciencia en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Tomando como base que el grupo TRADIT¹ es el principal grupo de investigación

¹ El grupo TRADIT (<https://tradit.uned.es/>) es un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia coordinado por la Dra. Noa Talaván Zanón. Las líneas de investigación de este grupo son la TAV, la

español que investiga sobre TAD, se analizará la producción científica de sus componentes. Se presentan a continuación de forma sucinta algunos datos biográficos de interés junto a parte de su producción científica. No se pretende así una revisión exhaustiva, sino que el objetivo es dar una visión general del papel relevante que han tenido las mujeres en la fundación y consolidación de la TAD como disciplina.

3.1 Noa Talaván

Noa Talaván Zanón se formó como bailarina, filóloga, traductora e intérprete, y profesionalmente se dedica a la investigación y docencia universitarias. Actualmente desempeña su labor en el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La riqueza, el rigor, la abundancia y el impacto de su producción científica sobre la TAD la convierten en una de las fundadoras principales de esta disciplina junto a la investigadora italiana Jennifer Lertola y a la investigadora griega Stavroula Sokoli. Talaván es también fundadora y coordinadora del Grupo de Innovación Docente ARENA (Accesibilidad, tRaducción audiovisual y aprEndizaje de leNguAs) y del Grupo de Investigación Tradit, grupos referentes en TAD. Además, ha sido Investigadora Principal del Proyecto I+D+i TRADILEX. TRADILEX se puede considerar como uno de los proyectos más ambiciosos en el campo de la TAD puesto que se ha medido de forma empírica el impacto de la TAD en centros de lenguas modernas de universidades españolas con una muestra lo suficientemente representativa por primera vez. Además, en el marco de este proyecto, se han conseguido numerosos avances como la creación de una plataforma propia en abierto que permitirá al alumnado y al profesorado usar de forma gratuita las 60 sesiones TAD que también se han diseñado en el marco del proyecto. Asimismo, a pesar de las circunstancias sanitarias adversas mundiales que se dieron en 2020, año en el que comenzó el proyecto, la internacionalización de la investigación ha sido significativa en el nivel europeo. Talaván comienza su tesis doctoral en 2005 bajo la dirección conjunta de la Dra. Elena Bárcena Madera y del Dr. Jorge Díaz Cintas. Solo al año de comenzar su tesis doctoral, Talaván (2006a, 2006b) ya cuenta con publicaciones sobre cómo usar el subtítulo didáctico para la enseñanza de lenguas y para la enseñanza de lenguajes para fines específicos. Al finalizar su tesis doctoral, Talaván (2013b) publica un volumen monográfico titulado *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras* que es un referente necesario para todas aquellas personas que se quieran adentrar en la disciplina. En esta segunda etapa que abarca la segunda década del siglo XX, la académica se consolida a la vez que consolida la disciplina por la que apuesta firmemente. El desarrollo tecnológico permite incorporar las modalidades de relocutado a la arena pedagógica de una forma más sencilla y esto es un aspecto clave cuya consecuencia es la proliferación de investigaciones que van aportando cada vez más nitidez al mosaico de la TAD. La colaboración de Noa Talaván y Pilar Rodríguez Arancón (2014b) materializada en el artículo titulado *The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool* es de gran interés tanto para aprendices de lenguas como para estudiantado de

TAD, y la accesibilidad en los medios. En el seno de este grupo se ha desarrollado el Proyecto I+D+i TRADILEX (www.tradilex.es) que estudia el potencial didáctico la TAV en el aprendizaje de lenguas. Este grupo colabora con los grupos de investigación DL2 (Digital Language Learning) de la Universitat d'Alacant, con el Centre for Translation Studies de University College London, y con el grupo de investigación Oriens (HUM-940) de la Universidad de Córdoba. También ha establecido colaboraciones con el Grupo de Innovación Docente ARENA (GID 2016-33) de la UNED, y con el grupo docente 169 de la Universidad de Córdoba ligado al proyecto TradAV.

Traducción e Interpretación puesto que las autoras demuestran de forma empírica cómo el subtítulo interlingüístico inverso en entornos colaborativos y en línea mejora tanto la producción escrita como las destrezas traductológicas con una muestra de 20 participantes. Las autoras vuelven a colaborar en 2018 para indagar sobre las voces superpuestas didácticas. Talaván y Rodríguez Arancón (2018) hacen un hallazgo significativo relacionado con el impacto de las voces superpuestas didácticas en la producción oral, concluyendo que esta modalidad está asociada a una mejora de dicha competencia. Un avance de calado es el uso de la TAD en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). En este sentido, Calduch y Talaván (2017) implementaron un estudio basado en AD didáctica con el fin de abordar el léxico, la sintaxis y la riqueza estilística. Asimismo, Talaván et al. (2016) hacen un aporte más que relevante, puesto que el monográfico *Traducción y accesibilidad audiovisual* es un referente en los estudios de TAV y accesibilidad en los medios. De igual modo, son reseñables los hallazgos de Talaván, Lertola e Ibáñez (2022) en lo relativo a ACAD. Las autoras probaron una secuencia combinada de AD y SpS didácticos, y demostraron de forma empírica que esta combinación mejoraba la producción oral y escrita, y las competencias de traducción. Talaván, en su proyecto I+D+i TRADILEX ha conseguido demostrar empíricamente que la combinación de las 5 modalidades principales de TAD facilitan una mejora integrada tanto de las macrocompetencias lingüísticas, como de competencias transversales (uso de tecnologías, interculturalidad, etc.), en una muestra de 566 sujetos (Fernández-Costales, Talaván, & Jesús, 2023). Estos datos ya contaban con la validación de un pilotaje previo en el que se validaron los diferentes materiales e instrumentos (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2023). Asimismo, ha profundizado en las posibilidades de la TAD en otros ámbitos, como la intersección de la TAD y la logopedia (Fernández-Costales, Talaván, & Tinedo-Rodríguez, 2023). También ha trazado un panorama actual de gran interés sobre las posibilidades didácticas de la TAD más allá de la enseñanza de lenguas, centrándose en la enseñanza de valores y en la Educación Inclusiva (Talaván & Tinedo-Rodríguez, 2023).

A modo de conclusión, por limitaciones de espacio no se ofrece una revisión exhaustiva de toda la producción de Noa Talaván, pero sí que se pretende dar una visión general sobre el papel que ha jugado la investigadora en la consolidación de una nueva disciplina de gran impacto para la sociedad.

3.2 Jennifer Lertola

Jennifer Lertola es una investigadora que se licenció en filologías inglesa e hispánica (*Università degli Studi di Genova*), y posteriormente cursó estudios de doctorado en la *National University of Ireland Galway* (NUIG). Además, ha cursado varios másteres entre los que cabe destacar el Máster en Enseñanza del Italiano como Lengua Extranjera (DITALS) de la *Università per Stranieri di Siena*. Su tesis doctoral se centró en el subtítulo didáctico y su efecto en la adquisición de vocabulario. Como se ha podido observar en la sección anterior, Lertola y Talaván colaboran asiduamente en investigaciones y proyectos. En este sentido, Talaván y Lertola (2016) llevaron a cabo una investigación de gran interés sobre audiodescripción didáctica en la que demostraron el potencial que tiene esta modalidad de TAD para el desarrollo de la producción oral. Además de en la enseñanza del inglés, Lertola pone el foco en otras lenguas. En el caso de la lengua italiana, McLoughlin y Lertola (2015) hacen una propuesta didáctica que tiene como objetivo integrar la plataforma ClipFlair en el aula de inglés. Es destacable el hecho de que esta propuesta estuviera pensada para entornos en línea, híbridos

y presenciales, puesto que en el momento en el que se publicó los entornos en línea no eran los más habituales en la enseñanza de lenguas.

Lertola (2012, 2013a, 2019) ha estudiado profundamente el papel de la TAD en la adquisición del léxico. Además, ha sido pionera en el estudio de la modalidad de comentario libre didáctico o didactic *free commentary* (Lertola, 2021). Aunque, la mayoría de los estudios se centran en la enseñanza del inglés, Lertola (2016a, 2016b) ha puesto el foco en la lengua italiana. En este ámbito, ha investigado junto con otras científicas italianas como Borghetti y Mariotti. Borghetti y Lertola (2014) publicaron un estudio de caso sobre el desarrollo de la interculturalidad en el seno de una propuesta basada en TAD, mientras que Lertola y Mariotti (2017) exploraron el desarrollo de la pragmática en una secuencia combinada de subtítulo didáctico y doblaje didáctico. En esta línea de investigación también se centraron Incalcaterra McLoughlin y Lertola (2016), quienes también indagaron sobre cómo podría integrarse la TAD en el currículo de lenguas extranjeras (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014).

Además, ha explorado el papel que ha tenido la traducción en la enseñanza de lenguas, profundizando en cómo tanto la propia traducción como la Traducción Audiovisual (TAV) guardan relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Lertola, 2018).

Una de las vías más recientes y que tiene un gran potencial social e investigador es la iniciada por Lertola y Talaván (2022) en lo que concierne a la formación del profesorado para que puedan aplicar la TAD en sus aulas. Asimismo, Talaván y Lertola (2022) jugaron un papel clave en lo relativo al asentamiento de las bases de la TAD con una propuesta metodológica completa y rigurosa basada en estudios y proyectos anteriores en los que ambas investigadoras habían participado, forjando un vínculo académico sólido, pero también un fuerte vínculo de amistad, tal y como declaran ambas investigadoras.

3.3 Stavroula Sokoli

Stavroula Sokoli, al igual que Lertola y Talaván, puede considerarse como una de las científicas pioneras y fundadoras de la TAD. Sokoli es docente de TAV en el *Computer Technology Institute*, y además imparte clases de ELE en la *Hellenic Open University*. Sokoli juegan un papel muy importante en la historia de la TAD puesto que ha sido promotora y coordinadora de proyectos como LeViS (*Learning Via Subtitling*) y ClipFlair. Además de impartir docencia sobre las áreas en las que es experta en diferentes universidades del mundo, Sokoli combina su faceta académica con una sólida trayectoria como traductora *freelance*. En la producción científica de Sokoli se pueden encontrar publicaciones de gran interés en las que se describen los proyectos que ha liderado. En el caso de LeViS (Romero et al., 2011; Sokoli, 2006), la autora expone de forma rigurosa y clara cuáles son los principios de la plataforma que en 2006 permitía usar el subtítulo como recurso didáctico. Otro estudio de gran interés es el que Sokoli (2018) publicó sobre las posibilidades que ofrecían las actividades audiovisuales e interactivas en el aprendizaje de lenguas.

3.4 María Bobadilla Pérez

María Bobadilla Pérez es docente e investigadora en la *Universidade da Coruña*. Las materias que imparte están relacionadas con la didáctica de segundas lenguas y con la educación pluri/bilingüe. Se licenció en filología inglesa en la *Universidade da Coruña* y obtuvo un máster en la *State University of*

New York. Fue en esa misma universidad neoyorquina en la que completó sus estudios de doctorado. Bobadilla cuenta con una sólida producción científica en bilingüismo y enseñanza de lenguas (Bobadilla-Pérez & Pereira Balado, 2020; Bobadilla-Pérez & Viñas, 2019; Couto-Cantero & Bobadilla, 2018; Couto-Cantero & Bobadilla-Pérez, 2018). En lo que concierne a la TAD, es reseñable la forma en la que la Bobadilla-Pérez y Carballo de Santiago (2022) abordan un terreno novedoso, que es el uso de la TAD en enseñanza secundaria. La autora y el autor exploran propuestas didácticas que permitan materializar el uso de la TAD en esta etapa educativa, y para ello analizan cada una de las cinco modalidades más estudiadas en la TAD. Otro estudio de gran relevancia en el que participa Bobadilla-Pérez es el titulado *Multimodalities in Didactic Audiovisual Translation: A Teachers' Perspective* (Sánchez-Requena et al., 2022). Esta investigación se enmarca en el Proyecto I+D+i TRADILEX y demuestra la percepción positiva que tiene el profesorado de lenguas de los centros de idiomas universitarios sobre el uso de la TAD como recurso complementario al curso regular que imparten.

3.5 Carla Botella Tejera

Carla Botella Tejera es investigadora y docente en la *Universitat d'Alacant* (UA). Asimismo, es traductora e intérprete jurada, y cuenta con una amplia trayectoria profesional en traducción. Dirigió los programas *Language in Context* y *Language and Culture* en el CIEE (Consejo de Intercambio Educativo con el Extranjero) de Alicante. La investigadora cuenta con estudios de gran impacto en intertextualidad (Botella Tejera, 2017; Botella Tejera & Méndez González, 2020; Tejera & Celades, 2019; Tejera & González, 2020), siendo un referente nacional e internacional en este ámbito. También ha llevado cabo estudios de gran interés sobre didáctica de la traducción (Botella Tejera, 2022), en los que ha indagado en cómo se puede motivar al alumnado de traducción literaria. Igualmente, es coeditora de los monográficos *Mujeres en la Traducción Audiovisual* que inspiran directamente este capítulo. La esencia de esta colección de monográficos (Agulló García & Botella Tejera, 2021; Botella Tejera & Agulló-García, 2022) es la de visibilizar la labor de mujeres traductoras procedentes tanto del mundo académico como del mundo profesional. Además de lo anteriormente expuesto, Botella codirige el Aula de Cine y Audiovisual, en la que se presta especial atención a la accesibilidad de la cultura audiovisual. En lo que concierne a TAD, Botella ha coordinado junto con Ogea y Talaván un curso de subtítulo didáctico para sordos titulado Tradisub. Este curso ha contado con una gran aceptación por parte del alumnado y de él se derivarán pronto publicaciones de impacto internacional.

3.6 Paula Buil Beltrán

Paula Buil Beltrán es investigadora en la Universidad de Zaragoza, donde se formó como filóloga especializándose como traductora a través de un máster. Buil investiga la relación de la TAD con los lenguajes especializados. Actualmente, compagina su labor docente e investigadora con la redacción de su tesis *Analysis of didactic audiovisual translation in ESP with special focus on oral skills*, dirigida por la doctora Pilar González Vera.

3.7 María del Pilar Canales Hernández

María del Pilar Canales Hernández es profesora asociada del Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas en la UNED. Es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Salamanca y máster en las Tecnologías de la Información y la Comunicación por la UNED. Imparte docencia en

asignaturas de lingüística general, y en Inglés para Fines Específicos en el Grado en Psicología. La investigadora es también docente de inglés en Escuelas Oficiales de Idiomas, en las que ha participado en diversos proyectos relacionados con las tecnologías educativas y sus aplicaciones para la enseñanza de lenguas. En sus estudios de máster, bajo la dirección de Talaván, se inició en la TAV, y actualmente está trabajando en la redacción de una tesis sobre el papel de la mediación en la TAD. En este sentido, Canales (2022) hizo una aportación muy completa y relevante en lo que respecta a la mediación en su publicación *Análisis descriptivo de la mediación lingüística: revisión actualizada del cuarto modo de comunicación*.

3.8 María Pilar Couto Cantero

María Pilar Couto Cantero es docente e investigadora en la *Universidade da Coruña*. Cuenta con una sólida y amplia carrera docente e investigadora, que la ha llevado a liderar el grupo DILEC (Grupo de Investigación en Lenguas y Culturas). Se licenció en Filología Inglesa y en Filología Hispánica, y completó su tesis doctoral sobre las relaciones entre el texto literario y el texto fílmico en el año 2001. Couto ha hecho numerosos aportes con impacto en lo que concierne a CLIL (Couto-Cantero & Ellison, 2022), a la transpodidáctica (Couto Cantero, 2014) y a la enseñanza de lenguas extranjeras (Couto-Cantero, 2018; Fraga Castrillón & Couto-Cantero, 2021). En lo relativo a la TAD, ha hecho un aporte de gran interés ya que ha diseñado junto con Sabaté-Carrové y Gómez Pérez una serie de instrumentos que han sido esenciales para validar la eficacia de las intervenciones basadas en TAD (Couto-Cantero et al., 2021). Además, ha llevado a cabo una validación empírica del instrumento anteriormente mencionado (Couto-Cantero et al., 2022) en una intervención basada en audiodescripción didáctica. Asimismo, la autora también ha trabajado el subtitulado para sordos didáctico (Couto-Cantero, Fraga-Castrillón & Trovato, 2023).

3.9 Anca Daniela Frumuselu

Anca Frumuselu es investigadora y docente en la Universitat de Lleida. Se licenció en Filologías Inglesa y Rumana en la Universitatea de Vest din Timișoara (Rumanía). Además, cursó un programa de doctorado internacional de naturaleza dual en Ciencias de la Educación (Universidad de Amberes) y en Filología (*Universitat Rovira i Virgili*). Frumuselu tiene una producción científica rica y abundante en TAD. Profundizó en el potencial de las series para enseñar el lenguaje coloquial en lengua inglesa (Frumuselu et al., 2015) o las implicaciones de la Teoría de la Carga Cognitiva en el aprendizaje de lenguas usando el subtitulado como apoyo (Frumuselu, 2018). Actualmente, la autora ha iniciado una línea de investigación centrada en la ACAD, centrándose en las posibilidades didácticas del subtitulado para personas sordas (A.-J. Tinedo-Rodríguez & Frumuselu, 2023).

3.10 María del Carmen Gómez Pérez

Carmen Gómez Pérez es docente e investigadora en la Universidad Complutense de Madrid. Se formó como germanista en la Universidad de Salamanca y como traductora audiovisual en el ISTRAD. Gómez Pérez ha hecho aportes muy relevantes a la TAD, como la colaboración en el diseño de los tests de destrezas integradas que se aplicaron en el proyecto TRADILEX (Couto-Cantero et al., 2021). Asimismo, es necesario poner en relieve la labor que ha realizado llevando a la TAD a la enseñanza de

la lengua alemana (Gómez Pérez, 2007; Gómez Pérez & Roales Ruiz, 2011). Además, la autora también cuenta con un gran abanico de publicaciones sobre estudios científicos de TAV (Gómez Pérez, 2018).

3.11 Pilar González Vera

Pilar González Vera es investigadora y docente en la Universidad de Zaragoza. Se formó como filóloga en las universidades de Lancashire Central y Zaragoza, siendo esta última universidad en la que se doctoró con una tesis sobre el humor en las producciones audiovisuales de DreamWorks. González-Vera tiene una rica y prolífica producción científica en lo que concierne al uso de la TAD en el aula de idiomas para la enseñanza de lenguajes para fines específicos. Una de sus publicaciones más recientes es *Building Bridges between audiovisual translation and English for Specific Purposes* (Gonzalez-Vera, 2021) en la que la autora se centra en la combinación de la TAD con ESP. Por otro lado, profundiza en el uso de la TAD en contextos de enseñanza de inglés a ingenieros/as y arquitectos/as (Gonzalez-Vera, 2022). Un estudio reciente de corte puramente empírico demuestra el potencial del subtítulo didáctico en contextos de ESP (González-Vera, 2022).

3.12 Carolina Gonzalo Llera

Carolina Gonzalo Llera se doctoró en Lingüística Hispánica Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid y además curso un máster en Lingüística Hispánica aplicada por la *Western Michigan University*. Actualmente es docente e investigadora en la Universidad de Nebrija. Gonzalo, entre sus numerosas publicaciones, ha llevado a cabo un interesante estudio sobre audiodescripción didáctica junto a Cristina Plaza Lara en el que las autoras demuestran la efectividad de esta modalidad de TAD (Plaza Lara & Gonzalo Llera, 2022a).

3.13 Ana María Hornero Corisco

Ana Hornero es profesora e investigadora en la Universidad de Zaragoza. Ha investigado sobre lingüística histórica, aunque actualmente su línea principal de investigación es el uso pedagógico de la TAV en el aprendizaje de lenguas. En la última década se ha centrado en el desarrollo de las destrezas orales (Plo et al., 2014), aunque en el campo de la TAD publicó una interesante propuesta junto con González-Vera que versa sobre los usos de la TAD para facilitar la evaluación del alumnado con problemas auditivos (Hornero Corisco & Pilar González-Vera, 2020). Esta propuesta muestra el potencial de la TAD, no solo en la didáctica de lenguas en particular, sino en la pedagogía en general.

3.14 Paula Igareda González

Paula Igareda es traductora audiovisual profesional, docente e investigadora. Obtuvo la licenciatura en Filología Alemana por la Universidad de Salamanca y se doctoró en el ámbito de la TAV en la Universitat Pompeu Fabra. Cuenta con múltiples investigaciones sobre TAV (Igareda & Matamala, 2011, 2012), y también sobre TAD (Sánchez-Requena et al., 2022). Además de su labor docente e investigadora, Igareda tiene una visión especialmente social de la traducción y ha usado sus conocimientos en diferentes voluntariados para ayudar a personas en riesgo de exclusión social.

3.15 Marga Navarrete

Marga Navarrete es investigadora y docente en *University College London (UCL)*. Se doctoró en la UNED y su tesis está adscrita al Proyecto I+D+i TRADILEX. Navarrete se ha centrado en la audiodescripción didáctica, con numerosos artículos y capítulos publicados sobre el potencial de esta modalidad. Recientemente, ha publicado sobre el enfoque orientado a la acción aplicado a la AD didáctica (Bolaños-García-Escribano & Navarrete, 2022; Navarrete & Bolaños García-Escribano, 2022), sobre el uso de la AD en la didáctica de lenguas (Navarrete, 2018), el desarrollo de la oralidad mediante la AD (Navarrete, 2021) y la AD como actividad mediadora en el aula de lenguas (Navarrete, 2022).

3.16 María del Mar Ogea Pozo

María del Mar Ogea Pozo es traductora audiovisual, docente e investigadora en la Universidad de Córdoba. La académica cuenta con una prolífica y dilatada carrera tanto profesional como investigadora. Aunque recientemente se ha centrado en la ACAD, especialmente en la AD didáctica (M. del M. Ogea-Pozo, 2022b, 2022a), también ha explorado el potencial de la TAD para la enseñanza de contenidos (A. J. Tinedo-Rodríguez & Ogea-Pozo, 2023) y el papel de los lenguajes especializados en la TAV (Ogea, 2019, 2020, 2021b). Además, es la directora del portal TradAV (Ogea, 2021a) y la directora de la prestigiosa revista *Transletters: International Journal of Translation and Interpreting*. Ha editado volúmenes de reconocido prestigio en el ámbito de la TAV (M. Ogea-Pozo, 2020) y ha publicado un monográfico de impacto sobre el subtítulo del género documental (M. Ogea-Pozo, 2018) en el que sienta las bases de la simbiosis entre la TAV y la Traducción Especializada.

Ha sido ponente plenaria en el encuentro anual del grupo ARENA (edición 2022), y, además, también impartió una conferencia plenaria en el I Seminario sobre Traducción Audiovisual Didáctica e Inclusión Educativa que se celebró en el Centro Asociado de la UNED de Córdoba. Ogea Pozo ha desempeñado un papel crucial puesto que ha sido pionera en implementar con éxito cursos de TAD en modalidad híbrida junto con Azahara Veroz, Noa Talaván y Carla Botella. Los cursos que han implementado las autoras previamente mencionadas se han centrado en ACAD y han tenido excelentes resultados que se publicarán próximamente en revistas de impacto.

3.17 Cristina Plaza

Cristina Plaza es docente, investigadora y traductora profesional. Su perfil es de lengua alemana. Sus líneas de investigación principales son la didáctica de la traducción, las tecnologías educativas y la enseñanza de lenguas para traductoras/es en formación. La académica cuenta con numerosas publicaciones sobre formación y desarrollo de competencias traductológicas (Lara, 2016; Plaza-Lara, 2021) o el papel de la posesición (Plaza-Lara, 2020). En lo que concierne a la TAD, se ha centrado en la AD didáctica (Plaza Lara & Gonzalo Llera, 2022b) y el subtítulo didáctico (Plaza Lara & Fernández Costales, 2022).

3.18 Pilar Rodríguez Arancón

Pilar Rodríguez es investigadora y docente en la UNED. Es directora del Centro Universitario de Idiomas de la UNED desde 2020, conocido como Idiomas UNED y se ha centrado en el estudio de la TAD y la interculturalidad. La autora cuenta con numerosas publicaciones de impacto y ha colaborado

asiduamente con Noa Talaván en el estudio del subtítulo inverso en entornos en línea y colaborativos (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014b), y en el estudio de las voces superpuestas didácticas (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2018). También ha explorado el potencial del subtítulo para alumnado matriculado en asignaturas de lengua inglesa del grado de Turismo (Ávila-Cabrera & Rodríguez-Arancón, 2021) verificando que esta modalidad de TAD es de gran utilidad para el desarrollo de la producción escrita. Además, es experta en bilingüismo y ha participado como ponente en el curso *Diseño de tareas basadas en Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) para cursos bilingües o impartidos en lenguas extranjeras en el Espacio Europeo de Educación Superior* del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), siendo una de las mujeres pioneras, junto con María Elena Gómez Parra (2018) en explorar el potencial de la simbiosis de la TAD con el enfoque AICLE. Este curso fue dirigido por Noa Talaván y Jennifer Lertola, y es de gran relevancia porque es el primer curso en el que se forma a profesorado universitario en la combinación de EMI, AICLE y la TAD. Uno de los aportes más relevantes de la autora es su monográfico *How to Develop and Evaluate Intercultural Competence in a Blended Learning Environment* (Rodríguez Arancón, 2023) en el que se centran en cómo evaluar y enseñar la competencia intercultural en entornos híbridos y cuya base se nutre de la Lingüística Sistémico-Funcional. Asimismo, en sus últimos trabajos (Rodríguez-Arancón, 2023) se ha centrado en la intersección entre la TAD y la competencia intercultural. En lo que concierne a la formación del profesorado, está investigando cómo conjugar la TAD y el desarrollo de la interculturalidad. Esto la ha llevado a obtener un accésit al mejor trabajo de investigación del XI Premio Intercultural “Luis Rodríguez” a la investigación sobre interculturalidad con el estudio: “La Integración de la Traducción Audiovisual Didáctica y la Interculturalidad en el Diseño de Propuestas Pedagógicas: Un análisis mixto sobre la Formación del Profesorado” (Rodríguez-Arancón & Tinedo-Rodríguez, 2023).

3.19 María Sabaté Carrové

María Sabaté Carrové es docente e investigadora en la *Universitat de Lleida*. Licenciada en Filología Inglesa por la *Universitat de Barcelona*, obtiene un posgrado en traducción técnica y especializada por la *University of Westminster*, y se doctora con la tesis *Towards a theory of translation pedagogy based on computer-assisted translation tools for Catalan and English non literary texts* dirigida por Patrick Zabalbeascoa. La autora cuenta con una rica producción científica en el ámbito de didáctica de la traducción y su relación con las nuevas tecnologías (Ramírez Safar et al., 2006; Sabaté, 2003). En el ámbito de la TAD ha tenido un papel muy relevante puesto que junto con Couto y Gómez-Perez ha diseñado uno de los tests que ha permitido validar la eficacia de las intervenciones basadas en TAD (Couto-Cantero et al., 2021), y ha verificado de forma empírica la eficacia del instrumento en una intervención de AD didáctica (Couto-Cantero et al., 2022).

3.20 Alicia Sánchez Requena

Alicia Sánchez Requena es investigadora y docente en *Sheffield Hallam University*. Se formó como traductora en la *Universidad de Granada* y posteriormente cursó un máster en ELE en la *Universidad Antonio de Nebrija*. Su tesis doctoral titulada *Audiovisual translation in foreign language education: the use of intralingual dubbing to improve speed, intonation and pronunciation in spontaneous speech* fue dirigida por Carmen Herrero y por Noa Talaván. La autora cuenta con una amplia y rica

investigación en lo relativo a la TAD, profundizando especialmente en el doblaje (Sánchez-Requena, 2016, 2018) y en los beneficios de incluir el análisis fílmico en las tareas TAD (Herrero et al., 2017).

3.21 María Azahara Veroz González

María Azahara Veroz González es traductora, docente e investigadora en la Universidad de Córdoba. Es codirectora de la prestigiosa revista de *Hikma: Revista de Traducción*, y autora de artículos de gran impacto en el ámbito de los estudios de TeI (Veroz González, 2010, 2017). La académica está especializada en lingüística del corpus (Fernández & Veroz González, 2017), y es una de las pioneras en aplicar la TAD a la enseñanza de la lengua francesa (Veroz González, 2020). Ha editado numerosos manuales (Castillo Bernal & Veroz González, 2022) y es autora del prestigioso monográfico *Traducción especializada e institucional. Aproximación teórica a los textos y a la traducción en el parlamento europeo* (Veroz González, 2022). Veroz fue invitada como plenaria al I Seminario sobre Traducción Audiovisual Didáctica e Inclusión Educativa, en el que profundizó sobre el potencial del subtítulo didáctico para personas sordas y su papel en el aprendizaje del francés y la concienciación sobre la accesibilidad visual. Es pionera, junto con Mar Ogea, en implementar la TAD en la UCO, y lo hizo bajo el marco de una colaboración interuniversitaria UCO-UNED que dio lugar al primer curso sobre AD didáctica que se celebró en la Universidad de Córdoba. Además, es pionera en implementar la TAD en francés con una secuencia basada en los postulados de Talaván y Lertola (2022).

3.22 María Luisa Rodríguez Muñoz

Luisa Rodríguez Muñoz es traductora profesional y académica. Imparte docencia en la Universidad de Córdoba y sus líneas de investigación son la traducción jurídica, turística, museística y la relación entre traducción y género. La autora se ha centrado especialmente en la traducción intercultural (Díaz Alarcón et al., 2021; Rodríguez Muñoz, 2018; Rodríguez Muñoz & López Ruiz, 2022), aunque también en museística (Rodríguez Muñoz, 2009) y didáctica (Rodríguez Muñoz & López Ruiz, 2022). Es codirectora de la prestigiosa revista *Alfinge: Revista de Filología* y ha editado numerosos volúmenes. En el ámbito de la TAD, Rodríguez Muñoz participó como conferenciante plenaria en el I Seminario sobre Traducción Audiovisual Didáctica e Inclusión Educativa, en el que ofreció una interesante presentación sobre las posibilidades de la TAD y la traducción jurídica para la adquisición de competencias lingüísticas, traductológicas, y para, de forma subsidiaria fomentar la concienciación sobre violencias de género.

3.23 Soledad Díaz Alarcón

Soledad Díaz Alarcón es docente e investigadora en la Universidad de Córdoba, y su área de especialización es la filología francesa. Díaz Alarcón se ha centrado en el estudio de la literatura como contrapoder (Díaz Alarcón, 2021a), la traducción intercultural desde una perspectiva de género (Castillo Bernal & Díaz Alarcón, 2018; Díaz Alarcón, 2021b) y la influencia de la literatura inglesa en la traducción de poesía al francés (Díaz Alarcón, 2009, 2010). La autora también ha explorado el potencial didáctico de la traducción en el aprendizaje de lenguas (Díaz Alarcón & Menor, 2013), poniendo el foco en la traducción inversa. Cabe destacar que es codirectora de *Hikma: Revista de Traducción*, una revista científica de gran impacto en los Estudios de Traducción Interpretación (Q1). Asimismo, en el ámbito de la TAD se ha enfocado en el estudio de la TAD desde una perspectiva social, dando una

conferencia plenaria sobre este tema en el I Seminario sobre Traducción Audiovisual Didáctica e Inclusión Educativa que se celebró en la UNED de Córdoba.

3.24 Ana Ibáñez Moreno

Ana Ibáñez Moreno es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de la Rioja, universidad en la que se doctoró con una tesis sobre inglés antiguo titulada *A Functional Approach to the Derivational Morphology of Old English: Verbal Suffixes*. La contribución de Ibáñez Moreno en el contexto de la TAD es significativa puesto que es autora de investigaciones de gran relevancia en el ámbito de la ACAD. La autora ha estudiado en profundidad el papel de la AD para la enseñanza de ELE (Ibáñez & Vermeulen, 2014), para el desarrollo de las competencias léxica y fraseológica (Ibáñez & Vermeulen, 2013) y para el desarrollo de la interculturalidad (Vermeulen & Moreno, 2017), junto con el potencial de la combinación de modalidades ACAD en la enseñanza de lenguas (Talaván et al., 2022).

3.25 Lucía Pintado Gutiérrez

Lucía Pintado Gutiérrez es doctora en Traducción y Enseñanza de Lenguas por la Universidad de Valladolid. Ha impartido docencia en las universidades de Limerick, Leicester y Dublín. En lo que concierne a la investigación, sus principales líneas son la traducción pedagógica, la motivación en el aprendizaje de lenguas, y los estudios de traducción y memoria. Uno de sus estudios más recientes (Pintado Gutiérrez & Torralba, 2022) profundiza en la AD didáctica, estudiando cómo es el proceso de una tarea de carácter más espontáneo en la que el alumnado audiodescriba fragmentos de forma inmediata e improvisada, sin tiempo de preparación, y profundizando igualmente en los efectos de la AD como tarea en la que se requiera una elaboración más detallada del texto. Asimismo, en la publicación *Current Practices in Translation and L2 Learning in Higher Education: Lessons Learned* (Pintado Gutiérrez, 2022), la autora presenta un panorama muy interesante sobre la intersección de la traducción y la enseñanza de lenguas en Educación Superior.

3.26 La TAD y la Didáctica de la Traducción Audiovisual, una mirada nacional e internacional

Asimismo, aunque no formen parte del grupo TRADIT, que es el corpus principal en el que se ha profundizado en este análisis, es importante incluir en esta revisión bibliográfica el papel fundamental contribuciones de académicas que han hecho contribuciones relevantes a la TAD y la Didáctica de la Traducción Audiovisual.

La Dra. Vermeulen es una profesora en el Departamento de Traducción, Interpretación y Comunicación de la Facultad de Artes y Filosofía de la Universidad de Gante (Bélgica). Obtuvo el título de máster en Filología (francés y español) y se doctoró en Lingüística y Literatura de Lenguas Romanes (español) de la Universidad Católica de Lovaina (K. U. Leuven). Su investigación y publicaciones se centran en estrategias y técnicas de traducción, aspectos pragmáticos y variación lingüística en TAV, así como en el uso didáctico de la TAV. Ha impartido conferencias y talleres en varias universidades de España y América Latina como profesora visitante. Además, es miembro del grupo de investigación MULTIPLES de la Universidad de Gante y del grupo ATLAS de la UNED (Madrid). Ha colaborado activamente con la Dra. Ibáñez-Moreno (sección 3.24) y en el ámbito de la TAD se ha centrado especialmente en el uso de la AD didáctica (Ibáñez et al., 2016; Ibáñez &

Vermeulen, 2013, 2014; Vermeulen & Moreno, 2017). También ha colaborado con la Dra. Linda Escobar (María Ángeles Escobar Álvarez) en una publicación muy relevante sobre TAD en la que se explora el uso de los pronombres clíticos en el aula de ELE. Este estudio (Vermeulen & Escobar, 2021) es de especial interés porque se compararon los textos escritos producidos por estudiantes belgas de habla neerlandesa (nivel B2) con los de estudiantes españoles nativos en tareas de doblaje didáctico y de AD didáctica, y se encontró que el alumnado belga produjo significativamente menos pronombres clíticos, especialmente en el caso del dativo, que los estudiantes españoles nativos. Además, se observó que los estudiantes belgas obtuvieron resultados más precisos en la tarea de traducción interlingüística que en la tarea intersemiótica, lo que sugiere la necesidad de prestar más atención al uso de pronombres clíticos redundantes en el aula de ELE.

En esta línea, es muy importante destacar el papel de la Dra. Álvarez-Escobar, profesora titular de la UNED, en lo que concierne a la TAD puesto que ha llevado a cabo numerosas investigaciones en esta disciplina. La Dra. Álvarez-Escobar se doctoró en Lingüística por la Universidad de Utrecht y es autora de múltiples contribuciones en revistas y editoriales de prestigio sobre lingüística aplicada, gramática contrastiva, adquisición y enseñanza de lenguas, y lenguajes de especialidad. Pertenece al grupo ACTUALING es IP del Proyecto “Innovative Didactic Group for Open Linguistics Glossary Applications”. Una de sus contribuciones entrelaza los lenguajes de especialidad (discurso turístico) con la TAD (Moreno & Escobar, 2021), un tema de gran interés y actualidad por las posibilidades didácticas que ofrece tanto en el ámbito de la TAD como en la propia Didáctica de la Traducción, como señala Ogea-Pozo (2018).

El grupo CiTrans (Comunicación Intercultural y Traducción) de la Universitat de València, cuyo coordinador es el Dr. Martínez Sierra, cuenta con investigadoras como la Dra. Beatriz Cerezo Merchán y la Dra. Beatriz Reverter Oliver. Las investigadoras (Cerezo Merchán & Reverter Oliver, 2022; Reverter Oliver et al., 2021) desarrollaron secuencias didácticas basadas en TAD con el objetivo de desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural en el alumnado de lenguas a través de tareas basadas en TAD. Ambas han colaborado activamente con las Dras. Anna Marzà, Rocío Baños y Gloria Torralba en el uso de la TAD para el desarrollo del plurilingüismo (Baños et al., 2021; Marzà et al., 2018, 2022) en el marco del proyecto PluriTAV², coordinado por el Dr. Martínez-Sierra (Martínez-Sierra, 2021).

En lo que concierne a didáctica de la TAV, por el carácter pionero de sus trabajos en AD, y por sus aportes al conocimiento de la TAV en general, la Dra. Aline Remael ha jugado un papel crucial. La Dra. Remael (Universidad de Amberes) es una académica belga de reconocido prestigio que se ha centrado en la TAV y en la accesibilidad en los medios. En 2018 obtuvo el premio Jan Ivarsson por su dedicación a la TAV. En lo que concierne a la didáctica la TAV, su manual sobre subtítulo en coautoría con el Dr. Díaz-Cintas (Díaz-Cintas & Remael, 2021) es un material esencial para la formación de traductoras y traductores audiovisuales, porque sienta las bases del subtítulo de una forma teórico-práctica con una base lingüística profunda junto con una serie de ejercicios que hacen que el alumnado ponga a prueba constantemente lo aprendido. Asimismo, ha reflexionado sobre la

² <http://citrans.uv.es/pluritav/>

competencia traductológica en el ámbito de la TAV (Pöchhacker & Remael, 2019; Robert et al., 2017) y ha hecho estudios relevantes sobre la didáctica de la AD (Remael & Vercauteren, 2007).

Esta panorámica es muy general, y en ella probablemente haya demasiadas ausencias, por lo que sería de especial interés que estudios futuros profundizaran en detalle y desde una perspectiva bibliométrica avanzada en los aportes de las mujeres a la TAD para poder poner en valor sus aportes y contribuciones.

4. CONCLUSIONES

Como se comentó al principio, las mujeres han experimentado a lo largo de la historia grandes dificultades para el acceso a la carrera académica, y, doblemente en el campo de las Humanidades. El corpus de autoras que mencionan en este capítulo son claros ejemplos de empoderamiento, puesto que son referentes para las futuras generaciones de científicas, además de ser inspiración para las ciencias humanas en el presente. Todas ellas han aportado importantes piezas en el mosaico que compone la investigación sobre TAD, y gracias a ellas se puede seguir avanzando en el conocimiento científico. Uno de los ejes claves de esta fecunda producción es la horizontalidad en el liderazgo y la sororidad, pues las investigadoras, además de sólidos vínculos académicos, tejen redes de apoyo de amistad y empatía.

Los trabajos de todas y cada una de ellas suponen hitos necesarios para la consolidación de la TAD como disciplina y se han ido materializando en proyectos clave como LeViS (Romero et al., 2011), ClipFlair (Sokoli, 2015), PluriTAV (Martínez-Sierra, 2018), Babelium (Pereira Varela, 2014) y TRADILEX (Talaván & Lertola, 2022). Si bien es cierto, hay muchas más mujeres investigando sobre TAD de las que se muestran en el corpus, pero por limitaciones de espacio, se ha optado por incluir a aquellas que forman parte del grupo TRADIT o que de alguna forma están relacionada con sus miembros, ya que actualmente es el referente nacional e internacional en esta disciplina. Futuras investigaciones deben encaminarse a analizar la obra de traductoras de la TAD que no hayan sido incluidas en este estudio, para dar visibilidad a sus trabajos. Para cerrar el ciclo como se inició, este trabajo se inspira en la gran labor de Carla Botellá y Belén Agulló, quiénes realmente fueron pioneras feministas en la TAD, y los ecos de su obra han llegado hasta la TAD.

AGRADECIMIENTOS

Al grupo de investigación Tradit, y en especial a su coordinadora, la Dra. Noa Talaván por fomentar la conciencia de género en los Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y los Estudios de Traducción. Asimismo, un agradecimiento especial a la Dra. María del Mar Ogea-Pozo de la Universidad de Córdoba por dar visibilidad a los trabajos profesionales y académicos realizados por mujeres en el portal que fundó y que coordina, TradAV (<http://www.uco.es/tradav/>). Finalmente, un agradecimiento especial a las Dras. Carla Botella y Belén Agulló por la brillante idea de editar una colección dedicada a dar voz a las mujeres en la TAV en el mundo académico y profesional gracias a la exitosa colección *Mujeres en la TAV* de la Editorial Sindéresis.

FINANCIACIÓN

Proyecto I+D+i TRADILEX (PID2019-107362GA-I00) de la Agencia Estatal de Investigación con código PID2019-107362GA-I00/AEI/10.13039/501100011033.

El autor recibe financiación de un contrato predoctoral de la EIDUNED (Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia) [2022 – 2026].

REFERENCIAS

- Agulló García, B., & Botella Tejera, C. (2021). *Mujeres en la Traducción Audiovisual. Perspectivas desde el mundo académico y el profesional*. Sindéresis.
- Ávila-Cabrera, J. J., & Rodríguez-Arancón, P. (2021). The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English writing production. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos*, 41, 155–180.
- Baños, R., Marzà, A., & Torralba, G. (2021). Promoting plurilingual and pluricultural competence in language learning through audiovisual translation. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 65–85.
- Barry, P. (2002). Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory. In *Beginnings* (Issue c).
- Bobadilla-Pérez, M., & Carballo de Santiago, R. J. (2022). Exploring audiovisual translation as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom. *Porta Linguarum*, 81–96. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.22307>
- Bobadilla-Pérez, M., & Pereira Balado, S. (2020). Does Bilingualism Expand the Cognitive Experience of the Students? A Case Study in Early Childhood Education. In M. E. G.-P. Cristina A. Huertas-Abril (Ed.), *International Perspectives on Modern Developments in Early Childhood Education* (pp. 1–14). IGI-Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2503-6.ch001>
- Bobadilla-Pérez, M., & Viñas, L. F. (2019). Making Language Learning More Inclusive: Introducing Rubrics to Adult Students to Improve Written Performance. In C. A. Huertas-Abril & M. E. Gómez- Parra (Eds.), *International Approaches to Bridging the Language Gap* (pp. 152–167). IGI Global.
- Bolaños García-Escribano, A., & Ogea-Pozo, M. (2023). Didactic audiovisual translation Interlingual SDH in the foreign language classroom. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9(2), 187–215.
- Bolaños-García-Escribano, A., & Navarrete, M. (2022). An action-oriented approach to didactic dubbing in foreign language education: Students as producers. *XLinguae*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.18355/XL.2022.15.02.08>
- Borghetti, C., & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423–440. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- Botella Tejera, C. (2017). La traducción del humor intertextual audiovisual. que la fuerza os acompañe. *Monografías de Traducción e Interpretación (MonTI)*, 2017(9). <https://doi.org/10.6035/MonTI.2017.9.3>

- Botella Tejera, C. (2022). En busca de la motivación perdida. Una propuesta didáctica para motivar al alumnado de traducción literaria. *Estudios de Traducción*, 12, 231–241. <https://doi.org/10.5209/estr.75191>
- Botella Tejera, C. & Agulló-García, B. (2022). *MUJERES EN LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL II. Nuevas tendencias y futuro en la investigación y la profesión*. Editorial Sindéresis.
- Botella Tejera, C. & Méndez González, R. (2020). Una aproximación al intertexto videolúdico. El caso de Leisure Suit Larry: Reloaded. *Hikma*, 19(1). <https://doi.org/10.21071/hikma.v19i1.11436>
- Calduch, C., & Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168–180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Canales Hernández, M. del P. (2022). Análisis descriptivo de la mediación lingüística: revisión actualizada del cuarto modo de comunicación. *Epos: Revista de Filología*, 38, 3–29. <https://doi.org/10.5944/epos.38.2022.36360>
- Castillo Bernal, M. P., & Díaz Alarcón, S. (2018). *Antología poética voces femeninas siglo XX*. Sindéresis.
- Castillo Bernal, M. P., & Veroz González, M. A. (2022). *Manual de traducción humanístico-literaria y especializada*. Sindéresis.
- Cerezo Merchán, B., & Reverter Oliver, B. (2022). Proyecto de investigación PluriTAV. Estudio cuasiexperimental de la aplicación de una secuencia didáctica centrada en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28.2, 101–132. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.554>
- Couto Cantero, P. (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones de los textos de ficción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 105-129. https://doi.org/10.5209/rev_dida.2014.v26.46836
- Couto-Cantero, P. (2018). Promoting Creative Writing in Foreign Language Learners. In M. E. Gómez-Parra and R. Johnstone (Eds.), *Nuevas perspectivas en educación bilingüe: Investigación e innovación* (pp. 245-250). Editorial Universidad de Granada.
- Couto-Cantero, P., & Bobadilla, M. (2018). Ten Fundamentals for CLIL Teachers. *E-TEALS an e-Journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 9, 108–131. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0015>
- Couto-Cantero, P., & Bobadilla-Pérez, M. (2018). International Literary Contest. La escritura creativa como recurso para la innovación docente en el aula de Lengua Extranjera. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 27, 34-45. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2018.204>
- Couto-Cantero, P., & Ellison, M. (2022). InfanCLIL: A model for implementing plurilingual projects in pre-primary in Spain and Portugal. In A. Otto & B. Cortina-Pérez (Eds.), *Content and Language Integrated Learning in Pre-primary Education: Moving Towards Developmentally Appropriate Practices* (pp. 133-151). Springer.
- Couto-Cantero, P., Sabaté-Carrové, M., & Gómez Pérez, M. C. (2021). Preliminary design of an Initial Test of Integrated Skills within TRADILEX: an ongoing project on the validity of audiovisual translation tools in teaching English. *Realia (Research in Education and Learning Innovation Archives)*, 27(2), 73–88. <https://ojs.uv.es/index.php/realia/article/view/20634>

- Couto-Cantero, P., Sabaté-Carrové, M., & Tinedo-Rodríguez, A. (2022). Effectiveness And Assessment of English Production Skills Through Audiovisual Translation. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 149–182. <https://doi.org/10.51287/ctl20225>
- Couto-Cantero, P., Fraga-Castrillón, N., & Trovato, G. (2023). InnoDAT—An Innovative Project Based on Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing for Learning Languages and Cultures. *Languages*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.3390/languages8040235>
- Crenshaw, K. W. (2012). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. In R. Platero (Ed.), *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87–122). Bellaterra .
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42–63). Cambridge University Press.
- Díaz Alarcón, S. (2009). William Wordsworth y sus traductores franceses. *Hikma*, 8. <https://doi.org/10.21071/hikma.v8i.5279>
- Díaz Alarcón, S. (2010). La influencia melancólica de los poetas prerrománticos ingleses en Francia. *Hikma*, 9. <https://doi.org/10.21071/hikma.v9i.5267>
- Díaz Alarcón, S. (2021a). Literatura como contrapoder: la construcción identitaria femenina en la obra de escritoras franco-magrebíes. *Anales de Filología Francesa*, 29. <https://doi.org/10.6018/analesff.476961>
- Díaz Alarcón, S. (2021b). Sociolecto literario y discurso heterolingüe en la obra de Faïza Guène: la traducción en espacio multicultural. *Lebende Sprachen*, 66(2). <https://doi.org/10.1515/les-2021-0018>
- Díaz Alarcón, S., Castillo Bernal, M. P., & Rodríguez Muñoz, M. L. (2021). VISIBILIZACIÓN DE LA LITERATURA INTERCULTURAL DE AUTORAS MIGRANTES A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN. *International Journal for 21st Century Education*, 7(1). <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v7i1.13075>
- Díaz Alarcón, S., & Menor, E. (2013). La traducción inversa, instrumento didáctico olvidado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos*, 38.
- Díaz Cintas, J. (1995). El subtitulado como técnica docente. *School of Professional Development*, 12.
- Díaz-Cintas, J. (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. In M. Cuellar (Ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras* (pp. 181–191). Universitat de Valencia.
- Díaz-Cintas, J. & Remael, A. (2021). *Subtitling. Concepts and Practices*. Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Fernández, P. B. & Veroz González, M. A. (2017). NEUDECOR (EN/FR/ES): Una solución en línea para la traducción de textos sobre enfermedades neurodegenerativas. *Panacea*, 18(45).
- Fernández-Costales, A., Talaván, N. & Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX. *Comunicar*, 31(77). <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>

- Fernández-Costales, A., Talaván, N., & Tinedo-Rodríguez, A. (2023). La traducción audiovisual didáctica (tad) en el ámbito sanitario: estudio exploratorio sobre las posibilidades pedagógicas en logopedia. *Revista Panace@*, XXIII(56), 29–40.
- Fraga Castrillón, N., & Couto-Cantero, P. (2021). Aprendizaje de lenguas extranjeras: Estudio sobre las percepciones del futuro profesorado en Educación Primaria. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 8. <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8632>
- Frumuselu, A. D. (2018). The implications of Cognitive Load Theory and exposure to subtitles in English Foreign Language (EFL). *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 55–76. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00004.fru>
- Frumuselu, A. D., De Maeyer, S., Donche, V., & Colon Plana, M. del M. G. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107–117. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.001>
- Gómez Pérez, M. del C. (2007). Uso didáctico de la subtítulos y el doblaje en la clase de traducción. In M. B. Santana López, S. Roiss, & M. Á. Recio Ariza (Eds.), *Puente entre dos mundos: últimas tendencias en la investigación traductológica alemán-español* (pp. 181–189). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Pérez, M. del C. (2018). Tratamiento de la «polifonía» en el doblaje: la presencia de lenguas extranjeras y sus acentos. *CLINA: Revista Interdisciplinaria de Traducción, Interpretación y Comunicación Intercultural*, 4(2). <https://doi.org/10.14201/clina2018421326>
- Gómez Pérez, M. del C. & Roales Ruiz, A. (2011). Uso didáctico de la subtítulos en la clase de lengua C. In S. Roiss, C. Fortea, M. Á. Recio Ariza, M. B. Santana López, P. Zimmermann González, & I. Holl (Eds.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del/la alemán*. Frank & Timme.
- Gómez-Parra, M. E. (2018). El uso de la traducción audiovisual (TAV) en el aula AICLE: aplicaciones didácticas. In M. Á. García-Peinado & I. Ahumada Lara (Eds.), *Traducción literaria y discursos traductológicos especializados* (pp. 463–482). Peter Lang.
- Gonzalez-Vera, P. (2021). Building bridges between audiovisual translation and English for Specific Purposes. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)*, 41, 83–102. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.83>
- González-Vera, P. (2022). Integración de la subtítulos activa en el aula: estudio de una intervención educativa. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28.2, 48–63. <https://doi.org/10.20420/rife.2022.551>
- Gonzalez-Vera, P. (2022). The integration of audiovisual translation and new technologies in project-based learning: an experimental study in ESP for engineering and architecture. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 261–278. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9217>
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (Fifth Edition). Pearson.
- Herrero, C., Sánchez-Requena, A., & Escobar, M. (2017). Una propuesta triple: Análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *Intralinea - Online Translation Journal*. <http://www.intralinea.org/specials/article/2245>
- Hornero Corisco, A. M., & Pilar González-Vera. (2020). Audiovisual translation tools for the assessment of hard of hearing students. *Language Value*, 13, 58–77. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2020.13.3>

- Ibáñez, A. & Vermeulen, A. (2013). Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. In D. Tsagari & G. Floros (Eds.), *Translation in language Teaching and Assessment* (pp. 41–65). Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez, A. & Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. In R. Orozco (Ed.), *New Directions on Hispanic Linguistics* (pp. 263–292). Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez, A., Vermeulen, A. & Jordano, M. (2016). Using audio description to improve FLL students' oral competence in MALL: methodological preliminaries. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 156–245). Research-Publishing.net. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(86\)90008-5](https://doi.org/10.1016/0732-118X(86)90008-5)
- Igareda, P., & Matamala, A. (2011). Developing a learning platform for AVT: challenges and solutions. *JoSTrans The Journal of Specialised Translation Specialized Translation*, 16, 145–161. https://www.jostrans.org/issue16/art_igareda_matamala.php
- Igareda, P., & Matamala, A. (2012). Variations on the Pear Tree Experiment: Different Variables, New Results? *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 20(1), 103–123. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.632684>
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70–83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2015). Captioning and Revoicing of Clips in Foreign Language Learning-Using ClipFlair for Teaching Italian in Online Learning Environments. In C. Ramsey-Portolano (Ed.) *The Future of Italian Teaching: Media, New Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives* (pp. 55-69). Cambridge Scholars Publishing.
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2016). Traduzione audiovisiva e consapevolezza pragmatica nella classe d'italiano avanzata. In M. La Grassa & D. Troncarelli (Eds.), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali* (pp. 244–264). Becarelli Edizioni.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4). <https://doi.org/10.2307/326879>
- Lara, C. P. (2016). Contextualising Translator Training: Defining Social, Professional and Disciplinary Requirements. *Lebende Sprachen*, 61(2). <https://doi.org/10.1515/les-2016-0015>
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In A. Pym & D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation research projects 4* (pp. 61–70). Universitat Rovira i Virgili. http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP4/5-Lertola.pdf
- Lertola, J. (2013a). *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Vocabulary Acquisition* [National University of Ireland, Galway]. <https://aran.library.nuigalway.ie/bitstream/handle/10379/3979/2013LertolaPhD.pdf?sequence=1>

- Lertola, J. (2013b). *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Vocabulary Acquisition*. NUI Galway.
- Lertola, J. (2016a). La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2. In A. Valentini (Ed.), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione* (pp. 153–162). Cesati editore.
- Lertola, J. (2016b). La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2. In A. Valentini (Ed.), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione* (pp. 153–162). Cesati editore.
- Lertola, J. (2018). From translation to audiovisual translation in foreign language learning. In *Trans* (Issue 22, pp. 185–202). <https://doi.org/10.24310/trans.2018.v0i22.3217>
- Lertola, J. (2019). Second Language Vocabulary Learning through Subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 486–514. <https://benjamins.com/catalog/resla.17009.ler>
- Lertola, J. (2021). Free commentary to enhance writing and speaking skills in EFL teacher training. *ESP Across Cultures*, 18, 125–140. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4475/0062_7
- Lertola, J. & Mariotti, C. (2017). Reverse Dubbing and Subtitling: Raising Pragmatic Awareness in Italian ESL Learners. *JoSTrans-The Journal of Specialised Translation*, 28, 103–121. https://www.jostrans.org/issue28/art_lertola.pdf
- Lertola, J. & Talaván, N. (2022). Didactic audiovisual translation in teacher training. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28(2), 133–150.
- Martínez-Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competencies in the Classroom. In *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18*.
- Martínez-Sierra, J. J. (2021). *Multilingualism, Translation and Language Teaching. The PluriTAVProject*. Tirant Humanidades.
- Marzà, A., Torralba, G. & Baños-Piñero, R. (2022). Audio description and plurilingual competence: new allies in language learning? *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28.2, 165–180. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.557>
- Marzà, A., Torralba Miralles, G., Cerezo Merchán, B. & Martínez Sierra, J. J. (2018). *PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual*. <https://doi.org/10.4995/inred2018.2018.8617>
- McLelland, N. (2021). Women in the history of German language studies: ‘That subtle influence for which women are best suited’? In *Women in the History of Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198754954.003.0008>
- Moreno, A. I. & Escobar, M. Á. (2021). On the use of video description in an online collaborative writing project with ESP learners of tourism studies. *Language Teaching Research Quarterly*, 23, 45–63. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.23.05>
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 129–150. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>

- Navarrete, M. (2021). *Active Audio Description as a didactic Resource to Improve Oral Skills in Foreign Language Teaching*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Navarrete, M. (2022). La audiodescripción como actividad mediadora en el aula de lenguas. In A. Sánchez Cuadrado (Ed.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. (pp. 45–61). Anaya.
- Navarrete, M., & Bolaños García-Escribano, A. (2022). An Action-oriented Approach to Didactic Audio Description in Foreign Language Education. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28.2, 151–164. <https://doi.org/10.20420/rife.2022.556>
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall International.
- Ogea, M. (2019). El subtitulado como herramienta didáctica para la adquisición del lenguaje científico-técnico. In J. J. González Linares, M. del M. Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. del M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez, J. G. Soriano Sánchez, & N. F. Oropesa Ruíz (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades* (pp. 821–836). Dyckinson.
- Ogea, M. (2020). Subtitling documentaries: A learning tool for enhancing scientific translation skills. *Current Trends in Translation Teaching and Learning, E* (7), 445–478. https://doi.org/10.51287/ctl_e_2020_14_mar_ogea.pdf
- Ogea, M. (2021a). El proyecto TradAV: la creación de un sitio web para la enseñanza virtual y la práctica de la traducción audiovisual. *Alfinge*, 33, 85–111. <https://doi.org/10.21071/arf.v33i.13651>
- Ogea, M. (2021b). Propuesta metodológica para la enseñanza de la traducción científico-técnica mediante el subtitulado de documentales. In M. A. Veroz González & M. P. Castillo Bernal (Eds.), *Lenguas y traducción: retos y estudios de caso en entornos especializados y humanísticos* (pp. 179–204). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Ogea-Pozo, M. (2018). *Subtitulado del género documental: de la traducción audiovisual a la traducción especializada*. Sindéresis.
- Ogea-Pozo, M. (2020). *La traducción audiovisual desde una dimensión interdisciplinar y didáctica*. Sindéresis.
- Ogea-Pozo, M. (2022). Una propuesta didáctica para la traducción y locución de voces superpuestas. In C. Botella-Tejera & B. Agulló-García (Eds.), *Mujeres en la Traducción Audiovisual II: Nuevas tendencias y futuro en la investigación y la profesión* (pp. 51–71). Sindéresis.
- Ogea-Pozo, M. del M. (2022a). En la piel de los espectadores con discapacidad visual. Un experimento didáctico para mejorar las competencias en traducción audiovisual, audiodescripción e inglés. *International Journal for 21st Century Education*, 9(1), 73–87. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v9i1.15169>
- Ogea-Pozo, M. del M. (2022b). Raising awareness and teaching accessibility: a didactic experiment in the audiovisual translation classroom based on audio description. *AVANCA | CINEMA*, 777–787. <https://doi.org/10.37390/avancacinema.2022.a457>
- Pereira Varela, J. A. (2014). *Diseño, desarrollo y validación de soluciones tecnológicas para la práctica de la expresión oral de segundas lenguas mediante un entorno colaborativo e interactivo de código abierto: Babelium project*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Pintado Gutiérrez, L. (2022). Current Practices in Translation and L2 Learning in Higher Education: Lessons Learned. *L2 Journal*, 14(2), 32–50. <https://doi.org/10.5070/l214251728>

- Pintado Gutiérrez, L. & Torralba, G. (2022). New landscapes in higher education: audio description as a multilayered task in FL teaching. *Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2158209>
- Plaza Lara, C. & Fernández Costales, A. (2022). Enhancing communicative competence and translation skills through active subtitling: a model for pilot testing didactic Audiovisual Translation (AVT). *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28.2, 16–31. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.549>
- Plaza Lara, C. & Gonzalo Llera, C. (2022a). Audio description as a didactic tool in the foreign language classroom: a pilot study within the TRADILEX project. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 199–216. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9282>
- Plaza Lara, C., & Gonzalo Llera, C. (2022b). Audio description as a didactic tool in the foreign language classroom: a pilot study within the TRADILEX project. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 199–216. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9282>
- Plaza-Lara, C. (2020). How does machine translation and post-editing affect project management? An interdisciplinary approach. *Hikma*, 19(2), 163-182. <https://doi.org/10.21071/hikma.v19i2.12516>
- Plaza-Lara, C. (2021). Las competencias de los gestores de proyectos de traducción: un estudio basado en encuesta. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 22, 311-335. <https://doi.org/10.24197/her.22.2020.311-335>
- Plo, R., Hornero, A. & Mur-Dueñas, P. (2014). Implementing the teaching/learning of oral skills in secondary education in Aragón: Gauging teachers' attitudes, beliefs and expectations. *International Journal of English Studies*, 14(1), 55–77. <https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/175041>
- Pöschhacker, F. & Remael, A. (2019). New efforts? A competence-oriented task analysis of interlingual live subtitling. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 18. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.515>
- Ramírez Safar, Y., Haller, J. & Sabaté Carrové, M. (2006). *MPRO-Spanish: development and experiments with a linguistic parser for Spanish texts*. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/41636>
- Remael, A. & Vercauteren, G. (2007). Audio describing the exposition phase of films. Teaching students what to choose. *Trans. Revista de Traductología*, 11. <https://doi.org/10.24310/trans.2007.v0i11.3099>
- Reverter Oliver, B., Cerezo Merchán, B. & Pedregosa, I. (2021). PluriTAV Didactic Sequences: Concept, Design and Implementation. In *Multilingualism, Translation and Language Teaching* (pp. 57–76). Tirant Humanidades.
- Robert, I. S., Terryn, A. R., Ureel, J. J. J. & Remael, A. (2017). Conceptualising translation revision competence: A pilot study on the 'tools and research' subcompetence. In *Journal of Specialised Translation* (Issue 28).
- Rodríguez Arancón, P. (2023). *How to Develop and Evaluate Intercultural Competence in a Blended Learning Environment*. Editorial Síndesis.
- Rodríguez Muñoz, M. L. (2009). Tendencias actuales en la traducción de títulos de obras de arte plástico. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 1. <https://doi.org/10.24310/entreculturasertci.vi1.11872>

- Rodríguez Muñoz, M. L. (2018). Cuando el Norte miró al Sur: retos de transferencia cultural en la traducción al inglés de Pantaleón y las visitadoras. *Alfinge. Revista de Filología*. <https://doi.org/10.21071/arf.v0i29.10011>
- Rodríguez Muñoz, M. L. & López Ruiz, M. del C. (2022). Estudio empírico sobre la didáctica de la traducción política y el Análisis del Discurso (EN-FR-ES) en el aula de Traducción Intercultural. *Empirical Study about the Didactics of Political Translation and Discourse Analysis (EN-FR-ES) in the Intercultural Translation Classroom*, 67(1), 168–191. <https://doi.org/doi:10.1515/les-2022-0007>
- Rodríguez-Arancón, P. (2023). Developing L2 Intercultural Competence in an Online Context through Didactic Audiovisual Translation. *Languages*, 8(3), 160. <https://doi.org/10.3390/languages8030160>
- Rodríguez-Arancón, P. & Tinedo-Rodríguez, A.-J. (2023). La Integración de la Traducción Audiovisual Didáctica y la Interculturalidad en el Diseño de Propuestas Pedagógicas: Un análisis mixto sobre la Formación del Profesorado. In *XI Premio "Luis Rodríguez" a la Investigación en Interculturalidad* (p. en prensa). UCOPress.
- Romero, L., Torres-Hostench, O., & Sokoli, S. (2011). La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS. *Babel. Revue Internationale de La Traduction / International Journal of Translation*, 57(3). <https://doi.org/10.1075/babel.57.3.04rom>
- Sabaté, M. (2003). Translation as a process and translation as a product in teaching translation. *Sintagma: Revista de lingüística*, 15, 23-42.
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum*, 2016(26). <https://doi.org/10.30827/digibug.53920>
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual Dubbing as a Tool for Developing Speaking Skills. In J. T. Noa Incalcaterra McLoughlin Laura; Lertola (Ed.), *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Beyond Case Studies* (Vol. 4, Issue 1, pp. 102–128). John Benjamins Publishing Company.
- Sánchez-Requena, A., Igareda, P. & Bobadilla-Pérez, M. (2022). Multimodalities in Didactic Audiovisual Translation: A Teachers' Perspective. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 337–374. <https://doi.org/10.51287/cttl202210>
- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. In M. Carroll & H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Copenhagen conference MuTra: Audiovisual. 1-5 May* (pp. 66–73).
- Sokoli, S. (2015). ClipFlair: Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips. *Subtitles and Language Learning*.
- Sokoli, S. (2018). Exploring the possibilities of interactive audiovisual activities for language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1). <https://doi.org/10.1075/ttmc.00005.sok>
- Talaván, N. (2006a). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/digibug.30659>
- Talaván, N. (2006b). Using the Technique of Subtitling to Improve Business Communicative Skills. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 12(0). <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/170>

- Talaván, N. (2011). A Quasi-Experimental Research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition. In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, & M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 197–218). Peter Lang. <https://doi.org/https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0>
- Talaván, N. (2013a). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro. <https://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10137.pdf>
- Talaván, N. (2013b). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N. (2021). Las voces superpuestas: Fundamentos y aplicaciones didácticas. In C. Botella & B. Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual* (pp. 66–87). Sinderesis.
- Talaván, N., Ávila-Cabrera, J. J. & Costal, T. (2016). *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Editorial UOC.
- Talaván, N. & Lertola, J. (2016). Active audio description to promote speaking skills in online environments. *Sintagma, Revista de Lingüística*, 28, 59–74. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N. & Lertola, J. (2022). Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education. A Methodological Proposal. *Encuentro*, 23–39.
- Talaván, N., Lertola, J., & Ibáñez, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Talaván, N. & Rodríguez-Arancón, P. (2014a). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84–101. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908559>
- Talaván, N. & Rodríguez-Arancón, P. (2014b). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *Interpreter and Translator Trainer*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908559>
- Talaván, N. & Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills. In J. D. Sanderson & C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211–229). PUUV, Publicacions Universitat de Valencia.
- Talaván, N. & Rodríguez-Arancón, P. (In Press). Didactic Audiovisual Translation in Online Contexts: A Pilot Study. *Hikma: Revista de Traducción*, 23(1).
- Talaván, N. & Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023). Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica. *Hikma*, 22(1), 143–166. <https://doi.org/10.21071/hikma.v22i1.14593>
- Tejera, C. B., & Celades, Y. G. (2019). Intertextuality in Zootopia. Child's play? *TRANS: Revista De Traductología* (23), 169–182. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2019.v0i23.4927>
- Tejera, C. B., & González, R. M. (2020). Approaching intertextuality on entertainment software. Case study of Leisure Suit Larry: Reloaded. *Hikma*, 19(1), 9-41. <https://doi.org/10.21071/HIKMA.V19I1.11436>
- Tinedo-Rodríguez, A. J., & Ogea-Pozo, M. del M. (2023). Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) y AICLE para la enseñanza de la Física. In L. M. Serrano Martínez (Ed.), *El poder y la promesa de la educación bilingüe* (pp. 55-68). Tirant Lo Blanch.

- Tinedo-Rodríguez, A.-J., & Frumuselu, A. (2023). SDH as a pedagogical tool: L2, interculturality and EDI. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9(3), 316-336. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00116.tin>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Vermeulen, A., & Escobar, L. (2021). Audiovisual translation (dubbing and audio description) as a didactic tool to promote foreign language learning: The case of Spanish clitic pronouns. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 86–105. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00060.ver>
- Vermeulen, A. & Moreno, A. I. (2017). Audio description as a tool to promote intercultural competence. In J. Deconinck, P. Humblé, J. Deconinck, A. Sepp, & H. Stengers (Eds.), *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy* (pp. 133–153). LIT Verlag.
- Veroz González, M. A. (2010). Aproximación a los textos técnicos del Parlamento Europeo: los informes. *Hikma*, 9, 259-278. <https://doi.org/10.21071/hikma.v9i.5276>
- Veroz González, M. A. (2017). Translation in the European Parliament: The study of the ideational function in technical texts (EN/FR/ES). *Meta*, 62(1), 19-44. <https://doi.org/10.7202/1040465ar>
- Veroz González, M. A. (2020). Aproximación a la enseñanza del francés L2 a través de la traducción de subtítulos. In J. J. Gázquez Linares, M. del M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. del M. Simón Márquez, R. M. del Pino Salvador, & B. Tortosa Martínez (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 683–694). Dykinson.
- Veroz González, M. A. (2022). *Traducción especializada e institucional. Aproximación teórica a los textos y a la traducción en el parlamento europeo*. Síndéresis.
- Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. T. J. Press.
- Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*. Hogarth Press.