

# XI Premio "Luis Rodríguez" de Investigación en Interculturalidad

Mercedes Osuna Rodríguez, María Isabel Amor Almedina, Irene Dios Sánchez y Francisca Santiago Morales (Coords.)



---

# XI Premio “Luis Rodríguez” de Investigación en Interculturalidad

Mercedes Osuna Rodríguez, María Isabel Amor Almedina, Irene  
Dios Sánchez y Francisca Santiago Morales (Coords.)

UCOPress  
  
Editorial Universidad de Córdoba

---

XI Premio "Luis Rodríguez" de Investigación en Interculturalidad. Córdoba: UCOPress.  
Editorial Universidad de Córdoba, 2023.

17 x 24 cm; 99 pp.; il color

Thema: CJAD, JNSV, 4TQ, JNA

© Coordinación

Mercedes Osuna Rodríguez

María Isabel Amor Almedina

Irene Dios Sánchez

Francisca Santiago Morales

© Cátedra Intercultural, Córdoba Ciudad de

Encuentro Edificio Pedro de Alba, C/ Alfonso XIII, 13

14001 Córdoba Telf: 957 212 219

catedraintercultural@uco.es

© UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba, 2023

Campus de Rabanales. Ctra. Nacional IV, Km 396.

14071 Córdoba (España) Telf. 957 212 165

<https://www.uco.es/ucopress> · [ucopress@uco.es](mailto:ucopress@uco.es)

eISBN: 978-84-9927-770-7



Estas editoriales son miembros de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

\* Las personas encargadas de la coordinación del libro no se hacen responsables del contenido y opiniones manifestadas por los distintos autores y autoras de cada comunicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)).

---

# Contenidos

Prólogo.....	5
¿Es posible una filosofía intercultural? .....	6
La Integración de la Traducción Audiovisual Didáctica y la Interculturalidad en el Diseño de Propuestas Pedagógicas: Un análisis mixto sobre la Formación del Profesorado.....	36
“Translanguaging pedagogy” desde una perspectiva inclusiva en AICLE.....	62
Estudio del discurso de líderes para avanzar en diversidad e inclusión en la universidad.....	74
Apropiación social del conocimiento por retos, una herramienta de integración intercultural para el desarrollo equitativo sustentable .....	91

---

# Prólogo

 Mercedes Osuna-Rodríguez<sup>1</sup> y  Manuel Rivera-Mateos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Córdoba, España

La interculturalidad es un concepto que ha ganado una relevancia sin precedentes en un mundo cada vez más globalizado. La interacción entre diferentes culturas, creencias y perspectivas se ha convertido en una característica distintiva de nuestra era, y su comprensión y gestión efectiva son esenciales para abordar los desafíos y oportunidades que se presentan en un mundo interconectado.

En este contexto, se publica la XI edición del "Premio de Investigación en Interculturalidad" con la misión de reconocer y promover los estudios de vanguardia en el campo de la interculturalidad, alentando a explorar, analizar y comprender las dinámicas culturales y las interacciones entre comunidades diversas.

La interculturalidad no solo se refiere a la coexistencia de diferentes culturas, sino que también abarca la valoración de la diversidad cultural como una fuente de riqueza y aprendizaje mutuo. A través de la investigación, podemos profundizar en nuestro entendimiento de cómo las culturas se entrelazan, cómo influyen en nuestras vidas cotidianas y cómo podemos fomentar la armonía y la colaboración entre personas de diferentes orígenes culturales.

Este libro reúne una selección de investigaciones sobre interculturalidad ofreciendo cada una de las cuales una visión única y perspicaz sobre temas clave relacionados con la interculturalidad.

Esperamos que este libro inspire a profundizar en el estudio de la interculturalidad, a abrazar la diversidad cultural y a trabajar para construir un mundo más inclusivo y comprensivo. El Premio de Investigación en Interculturalidad es un recordatorio de que la investigación puede ser una poderosa herramienta para derribar barreras culturales y promover la colaboración y la comprensión mutua.

En última instancia, la interculturalidad no es solo un tema de estudio, sino una oportunidad para forjar un futuro más enriquecedor y pacífico para la sociedad. Este libro es un testimonio de la capacidad de la investigación para iluminar el camino hacia ese futuro.

CAPÍTULO 1

## ¿Es posible una filosofía intercultural?

 Manuel Bermúdez Vázquez

<sup>1</sup>Universidad de Córdoba

### RESUMEN

La filosofía intercultural busca romper con el paradigma eurocéntrico que ha dominado el campo de la filosofía durante siglos y abrirse a la diversidad cultural y de pensamiento existente en el mundo. Surge como una respuesta a la necesidad de incorporar voces y perspectivas no occidentales que han sido silenciadas y marginadas en la historia del pensamiento filosófico.

El presente trabajo analiza si es posible realmente la filosofía intercultural, poniendo en discusión una concepción unívoca de la filosofía y su relación con la cultura. Se considera que, si bien hay diversos enfoques filosóficos y formas de pensar en distintas culturas, no todas ellas son equiparables a la filosofía occidental tradicional. La filosofía ha sido históricamente una construcción particular de la cultura occidental, basada en una cosmovisión específica y entendimientos particulares de la realidad y la verdad. Por tanto, tratar de atribuir esta misma etiqueta a otras cosmovisiones culturales puede resultar reduccionista y eurocéntrico. No obstante, la filosofía intercultural defiende que, a pesar de estas diferencias, existe un espacio para el diálogo y el enriquecimiento mutuo. Al acercarnos a diversas culturas y marcos conceptuales, podemos aprender y comprender diferentes formas de abordar problemas y reflexiones filosóficas. La filosofía intercultural busca emprender un diálogo abierto y horizontal, respetando y valorando las diversas perspectivas y conocimientos. En conclusión, la filosofía intercultural plantea una apertura y una reconfiguración del campo filosófico, convencidos de que, al incorporar diversas voces y culturas, se enriquece y se amplía nuestro conocimiento y comprensión de la realidad. Si bien pueden existir desafíos y problemáticas en el proceso, esta aproximación intercultural es esencial en la actualidad, donde la diversidad y el pluralismo deben ser considerados como fundamentales para la construcción de un pensamiento filosófico más inclusivo y global.

### PALABRAS CLAVE

Filosofía;  
Interculturalidad;  
Filosofía comparada;  
Racionalidad

### TRABAJO GANADOR DEL XI PREMIO "LUIS RODRÍGUEZ" A LA INVESTIGACIÓN EN INTERCULTURALIDAD

## 1. Introducción

El origen de estas páginas fue un tema recurrente que aparecía en mis clases de filosofía de la facultad. La propia repetición de la cuestión me hizo plantearme la necesidad de una reevaluación o, al menos, reflexión detenida sobre una cuestión de profundo calado para poder entender, en su justa medida, una de las ideas que la filosofía tiene de sí misma. Dicho con otras palabras y sin ambages, el tema al que estoy haciendo referencia es la supuesta superioridad de la filosofía occidental frente a otros tipos de saberes, como podría ser el pensamiento oriental, la espiritualidad hindú o la cultura africana. Acudamos a la génesis de la cuestión.

Hasta donde yo sé, en la inmensa mayoría de las facultades de filosofía europeas, el pensamiento filosófico occidental ocupa, tanto a nivel consciente como subconsciente, una posición jerárquica superior al resto de modelos racionales que puedan proceder de otros lugares. Por ejemplo, mientras las asignaturas de la carrera de filosofía llevan en su nombre esa palabra, por ejemplo, "Filosofía medieval", "Filosofía de la religión" o "Filosofía contemporánea", la asignatura optativa que se ocupa de los filósofos o pensadores chinos se llama, en la inmensa mayoría de las facultades españolas y buena parte de las europeas, "Pensamiento oriental". Es como si dijéramos que la filosofía está en la cúspide la pirámide

**CONTACTO** Manuel Ignacio Bermúdez-Vázquez  [manuel.bermudez@uco.es](mailto:manuel.bermudez@uco.es)  Departamento de Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía, Geografía y Traducción e Interpretación, Universidad de Córdoba

© Los autores. Publicado por UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.

Este es un capítulo de Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original

jerárquica de los saberes, mientras que otros modelos, como la racionalidad china, no merecieran el apelativo de “filosóficos” y tendrían que conformarse con el rubro de “Pensamiento oriental”, “Espiritualidad hindú” o “Racionalidades alternativas: el pensamiento en África”. Y es aquí a donde quería llegar para explicar el origen de estas páginas. Cada vez con mayor frecuencia, en las clases de filosofía los estudiantes más participativos incluyen referencias o plantean preguntas sobre pensadores como Confucio, Buda o Lao Tse y mis respuestas, por más que tratara de atemperar el primer impulso fuertemente etnocéntrico que tiene la filosofía, siempre solían caer en la trampa de hablar de la racionalidad filosófica occidental en términos de superioridad al resto de ramas o saberes del mundo.

El propósito de estas páginas es, pues, tratar de exorcizar ese demonio tan fuertemente implantado en mí (como sospecho que está implantado en la mayoría de mis colegas) y plantear un modelo alternativo para ver si es posible, o no, alcanzar una filosofía intercultural o si, de lo contrario, la filosofía tiene, desde su nacimiento, un fortísimo carácter identitario muy centrado en las escalas y los valores occidentales. Ya en otra parte escribí largo y tendido sobre cómo el nacimiento de la filosofía vino a producirse a la par que nacía el concepto de bárbaro.<sup>1</sup> Y si algo traté de dejar claro en ese otro artículo, tras alcanzar las conclusiones a las que me llevó el estudio y el análisis, fue que

“El concepto de barbarie aparece y se crea en el marco de una oposición sistemática bipolar. No se puede hablar de barbarie sin más, sino que hay que explicarla haciendo mención de la polarización sistemática que es la oposición bien conocida entre bárbaro y griego, o dicho en griego: entre bárbaro y heleno. Así, una de las complicaciones hermenéuticas más notables que aparecen a la hora de analizar esta noción proviene del hecho de que esta oposición bárbaro/griego puede aplicarse, y de hecho se aplicó históricamente, en muy distintos contextos, niveles y registros.”<sup>2</sup>

Pues bien, lo que trato de decir es que tal vez la filosofía ya nació así, hermanada con un concepto fuertemente polarizador (como es el concepto de barbarie) y que la situaba en un nivel de superioridad respecto a las otras cosmovisiones que el mundo griego podía contemplar. Por favor, acompáñeme en el camino de la reflexión a ver adónde nos lleva.

## 2. Definiciones

La tradición filosófica sugiere que, para iniciar cualquier investigación, se debe comenzar por la definición de los conceptos objeto de estudio. En estas páginas, que tratan de reflexionar sobre la relación entre filosofía e interculturalidad, la definición de filosofía nos conduciría por derroteros de lo más remotos y no creo que sea conveniente un excursus de semejante calibre. Proponemos para esta aproximación a la problemática de la definición y la necesidad de la filosofía la lectura de un capítulo de libro recientemente publicado titulado “El valor y la necesidad del pensamiento filosófico”.<sup>3</sup> Entonces, nos quedaría la definición del concepto capital de este estudio, el de interculturalidad.

---

<sup>1</sup> Bermúdez Vázquez, Manuel. “El nacimiento del concepto de barbarie”, en *Rivista di filosofia neoscolástica*, 2019, nº 1, pp. 67-82.

<sup>2</sup> Bermúdez Vázquez, Manuel, cit., p. 67.

<sup>3</sup> Bermúdez Vázquez, Manuel. “El valor y la necesidad del pensamiento filosófico”, en *Para todo y para nada. Miradas contemporáneas de la filosofía*, Álvaro Ledesma y Herminia Pagola (editores), Universidad de la Rioja, 2023, pp. 73-91.

Según la UNESCO, la interculturalidad “se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”, como aparece claramente expuesto en el Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.<sup>4</sup>

El concepto resulta particularmente importante no solo para la ONU, sino para todas las sociedades de nuestro mundo, ya que la diversidad cultural es una característica fundamental, casi intrínseca, de la propia humanidad. Como esta diversidad cultural es un patrimonio común de valor incalculable, es muy importante que sepamos valorarla y tratar de preservarla para común provecho de todo el mundo.<sup>5</sup>

Esta diversidad cultural, que en otros textos es conocida también como pluralismo cultural o multiculturalismo, aunque haya habido grandes discusiones sobre el tema de las que no nos vamos a ocupar aquí tampoco porque sería tratar de ampliar demasiado el foco de interés de estas páginas, crean unas sociedades variadas, ricas, exuberantes, que dan lugar a la inmensa riqueza de los valores de la humanidad. El respeto por esta abigarrada diversidad es, además, fundamental para la convivencia, la tolerancia y la paz entre naciones, comunidades y pueblos.

Además, y para completar el círculo virtuoso que plantea un concepto capital como es el de interculturalidad, conviene recordar que la diversidad cultural solo se puede proteger y promover si se respetan y garantizan los derechos humanos y, por ende, las libertades fundamentales. De modo que el fomento de estudios como el presente, que pretenden, entre otras cosas, aproximar conceptos como el de filosofía e interculturalidad, tendrían como meta final el fomento, defensa y respeto del documento más importante y de mayor enjundia jamás creado por la humanidad: la Declaración Universal de Derechos Humanos.<sup>6</sup>

Así pues, y por mor de la acribia académica exigible en trabajos como el presente, la UNESCO vincula la diversidad cultural y la interculturalidad ya que ambas se refieren a las formas variopintas y diferentes con las que las culturas humanas<sup>7</sup> se expresan. Además, la expresión de esa inmensa riqueza también se produce a través de diversos vehículos y “modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados”.<sup>8</sup>

De este modo ya podemos establecer la definición con la que vamos a trabajar a la hora de referirnos al concepto de interculturalidad: esa “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”. Del diálogo entre este concepto y la férrea racionalidad de la filosofía es de lo que vamos a hablar en las siguientes páginas.

---

<sup>4</sup> UNESCO, 2005, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa) p. 5 [consultado el 30 de junio de 2023]

<sup>5</sup> *Idem*, p. 1.

<sup>6</sup> ONU, <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [consultado el 30 de junio de 2023]

<sup>7</sup> He titubeado a la hora de dejar el adjetivo “humana” a la hora de referirme a “cultura” porque podría parecer redundante. Al fin y al cabo, es razonable pensar que la cultura es solo un concepto propio de seres humanos. Sin embargo, he decidido dejar la expresión “culturas humanas” habida cuenta de la situación por la que atraviesa nuestra especie, que acaba de dar a luz a inteligencias artificiales de diversa índole y que podrían dar como resultado formatos culturales diversos.

<sup>8</sup> UNESCO, 2005, cit. p. 4.

### 3. Filosofía comparada

La filosofía comparada es un campo que se dedica a reunir tradiciones filosóficas que han surgido en relativo aislamiento unas de otras y que se definen ampliamente a lo largo de líneas culturales y regionales.<sup>9</sup> Por ejemplo, podemos distinguir entre la filosofía china y occidental. El objetivo de la filosofía comparada es abordar varias cuestiones fundamentales relacionadas con la comparabilidad de estas tradiciones filosóficas.

Una de las cuestiones principales es la comparabilidad metodológica, es decir, cómo y si se deben realizar comparaciones entre diferentes tradiciones filosóficas, como la china y la occidental. Las opiniones sobre este tema varían desde aquellos que sostienen que las comparaciones significativas no son posibles en absoluto, hasta aquellos que argumentan que el contenido de las tradiciones debe ser en gran medida el mismo.<sup>10</sup> Otras cuestiones relacionadas con la comparabilidad se refieren a temas específicos de las tradiciones, como la comparabilidad metafísica y epistemológica, que implica comparar las concepciones de la realidad y los métodos de investigación y justificación. También está la comparabilidad ética, que involucra la comparación de cómo estas tradiciones abordan la forma en que las personas deben vivir sus vidas, examinando si ambas tradiciones tienen moralidades y en qué medida son similares o diferentes.<sup>11</sup>

Aunque estas cuestiones principales están separadas de manera artificial, quiero destacar que una discusión sobre la comparabilidad metodológica inevitablemente implicará la comparación de las tradiciones en aspectos metafísicos, epistemológicos y éticos. No se puede tener una sin las otras. No sería coherente. Es útil comenzar con una discusión general sobre las opiniones acerca de la comparabilidad metodológica y presentar brevemente cómo se pueden aplicar estas opiniones a algunas comparaciones específicas entre las tradiciones china y occidental.

Hacer filosofía comparada de manera efectiva es un trabajo muy exigente debido a la amplia gama de textos y contextos intelectuales e históricos que se deben abarcar. Hace falta una formación muy vasta y una erudición al alcance de pocos, sobre todo en este mundo hiperespecializado en el que vivimos. Es común cometer errores como simplificaciones excesivas, contrastes exagerados o asimilaciones indebidas. Sin embargo, la filosofía comparada también ofrece beneficios significativos que no conviene desdeñar (al fin y al cabo, la persecución de estos beneficios es la que me ha llevado a escribir estas páginas):

Por un lado, obliga a reflexionar sobre las agendas y suposiciones arraigadas y cuestionadas en la propia tradición filosófica. Por otro lado, fomenta la interacción y el enriquecimiento mutuo entre diferentes tradiciones. La investigación filosófica exige rigor y profundidad

<sup>9</sup> Lo del relativo aislamiento de unas tradiciones filosóficas con otras al que hago referencia me gustaría matizarlo aquí. Por ejemplo, existen evidentes puntos de contacto entre el nacimiento de la filosofía griega entre el siglo VI y el V a. C. y determinados contenidos del budismo clásico y la filosofía oriental, *verbi gratia*, la doctrina pitagórica de la metempsikosis o transmigración de las almas aparece en Pitágoras, cierto, pero también a 3000 km. de distancia en el norte de la India en el mismo marco cronológico. Véase, por ejemplo, Valdenegro, Alexander, "Cuidado de sí y más allá: pitagorismo, budismo y taoísmo", en *Revista Fermentario*, vol. 2, n° 7, 2013, pp. 1-18. Pero, sobre todo, véase, La Croce, Ernesto, *La doctrina pitagórica de la transmigración*, Editorial de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, 1992.

<sup>10</sup> Aquí tendríamos a Richard Rorty, por ejemplo. Véase Rorty, Richard, *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

<sup>11</sup> Wong, David, Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2020. <https://plato.stanford.edu/entries/comparphil-chiwes/> [consultado el 30 de junio de 2023]

académica, pero a medida que se estrecha el campo de estudio, se vuelve más manejable cumplir con estos estándares. Sin embargo, debemos tener cuidado de no caer en una visión miope y empobrecedora al limitarnos a una sola tradición. Al abordar problemas comunes o superpuestos desde diversas perspectivas, podemos esperar un mejor trabajo filosófico al aprovechar una mayor variedad de tradiciones.

En apoyo a este enfoque multicultural, se han realizado estudios en psicología experimental y teoría de la cultura, los cuales han demostrado que el uso de diferentes herramientas para resolver problemas contribuye a una mayor creatividad y eficacia en la resolución de los mismos. Por lo tanto, se argumenta que adoptar un enfoque multicultural en la filosofía y la educación en general puede promover una mayor diversidad de ideas y perspectivas, lo que a su vez enriquece el proceso de resolución de problemas y fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.

En resumen, la filosofía comparada busca reunir y comparar tradiciones filosóficas que han evolucionado en diferentes contextos culturales y regionales. Aborda cuestiones de comparabilidad metodológica, metafísica, epistemológica y ética. Aunque enfrenta desafíos, la filosofía comparada permite reflexionar sobre las propias suposiciones y agendas, y promueve la interacción y el enriquecimiento mutuo entre diferentes tradiciones. Adoptar un enfoque multicultural puede potenciar la creatividad y eficacia en la resolución de problemas, al permitir que se aprovechen diversas herramientas y perspectivas.<sup>12</sup>

#### **4. Retos de la filosofía comparada**

Tal vez una de las debilidades más evidentes de la filosofía comparativa es la tendencia a asimilar sin reflexionar otra tradición a la propia, importando supuestos, marcos y agendas en la interpretación de dicha tradición, pero haciéndolo bajo el marco de un modelo racional a la que resulta ajeno. Digámoslo en pocas palabras: a la filosofía occidental le cuesta mucho interpretar elementos de la filosofía oriental y cuando lo hace, lo lleva a cabo bajo el marco de pensamiento occidental, cuando esos modelos de pensamiento surgieron en marcos filosóficos radicalmente diferentes.

A veces, esta generosidad excesiva en la interpretación revela una falta de respeto hacia la singularidad de la otra tradición, es como mirar por encima del hombro al saber ajeno. Sin embargo, existen peligros aún más sutiles. Cuando uno se encuentra en desacuerdo con las corrientes principales de su propia tradición, puede sentir la tentación de buscar otra tradición que lo haya hecho bien (evidentemente, entendiendo esto en sentido ciertamente crítico). Esto puede ser aceptable, siempre y cuando ese deseo de encontrar otra tradición no conduzca a distorsionar o simplificar en exceso dicha tradición. Un ejemplo de esto es el intento de adoptar el confucianismo como representante de toda la tradición china, buscando en él algo que se perciba como ausente en la propia tradición. El resultado de esta

---

<sup>12</sup> Bruya, Brian, 2015, "Action without Agency and Natural Human Action," en *The Philosophical Challenge from China*, Brian Bruya (editor), Cambridge, MA: MIT Press. pp. 339-393.

actitud puede ser una especie de orientalismo invertido, donde se considera al otro como superior.<sup>13</sup>

Un debate relacionado con esta posibilidad fue iniciado por Goldin en 2003 y retomado posteriormente por Slingerland en 2013.<sup>14</sup> Ambos han criticado interpretaciones que sostienen que el pensamiento chino no puede adoptar fácilmente el dualismo mente/cuerpo, tan frecuente en la filosofía occidental, considerándolo un error fundamental. Presentan evidencias históricas y textuales para argumentar que algún tipo de dualismo mente/cuerpo estaba presente en muchos, si no en todos, los textos chinos tempranos. Slingerland respalda sus conclusiones con análisis cualitativos y cuantitativos diseñados para evitar la selección sesgada de pasajes de textos guiada por preconcepciones sobre su contenido. Utiliza un muestreo aleatorio centrado en palabras clave de pasajes del corpus pre-Qin de textos recibidos, complementados con textos arqueológicos recientemente descubiertos de Guodian.<sup>15</sup>

Goldin enfatiza que diferentes textos revelarán diferentes opiniones sobre la relación entre mente y cuerpo, mientras que Slingerland tiende a creer que los textos tienden a revelar una "dualidad débil" que considera universal en los seres humanos. La dualidad débil se encuentra entre un dualismo fuerte que postula una distinción ontológica entre mente y cuerpo, como la afirmación de Descartes de que mente y cuerpo son sustancias distintas sin nada en común, por un lado, y un "holismo" fuerte que afirma que no hay diferencias cualitativas entre mente y cuerpo.<sup>16</sup> La dualidad débil sostiene que existen diferencias funcionales y cualitativas entre mente y cuerpo sin afirmar una distinción ontológica.

---

<sup>13</sup> El "orientalismo" se refiere a una actitud o enfoque adoptado por algunos estudiosos occidentales al tratar con tradiciones culturales y filosóficas no occidentales, particularmente las de Asia Oriental. Fue acuñado por Edward Said en su influyente libro "Orientalismo" publicado en 1978. El orientalismo se caracteriza por una representación simplificada, estereotipada y a menudo exótica de las culturas y sociedades del "Oriente". Implica una visión occidentalizada y eurocéntrica que tiende a asumir la superioridad de la cultura y la civilización occidentales sobre las orientales. Esta perspectiva puede llevar a una apropiación inapropiada de las tradiciones orientales, donde se toman elementos aislados y se les otorga un significado distorsionado o se utilizan para respaldar supuestos o agendas occidentales o también para justificar los resultados esperados en un análisis o comparación entre filosofías. En el contexto del texto anterior, se menciona que el "orientalismo" se invierte, lo que significa que ahora el otro radical (la tradición oriental) es considerado superior. Esto puede ocurrir cuando alguien que se encuentra en desacuerdo con las corrientes principales de su propia tradición busca en otra tradición algo que se perciba como ausente en la suya. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta inversión también puede llevar a generalizaciones simplistas o a una falta de respeto hacia la singularidad y la complejidad de la tradición oriental. El orientalismo en el sentido del texto se refiere a una actitud eurocéntrica y simplificada hacia las tradiciones culturales orientales, que puede resultar en una apropiación inapropiada o una visión distorsionada de esas tradiciones. Se puede recomendar el clásico libro antes mencionado, Said, Edward, *Orientalismo*, Debolsillo, Madrid, 2015.

<sup>14</sup> Goldin, Paul Rakita, "A Mind-Body Problem in the Zhuangzi?" en *Hiding the World in the World: Uneven Discourses on the Zhuangzi*, State University of New York Press, Albany, 2003 pp. 226–247. Slingerland, Edward, "Body and Mind in Early China: An integrated Humanities-Science Approach," en *Journal of the American Academy of Religion*, 81(1), 2013, pp. 6–55.

<sup>15</sup> Por poner un poco de contexto, los textos de Guodian son una colección de textos antiguos encontrados en la tumba de Guodian, un yacimiento arqueológico en la provincia china de Hubei. Estos textos, también conocidos como los "manuscritos de Guodian", fueron descubiertos en la década de 1990 y son considerados una importante fuente de información sobre el pensamiento filosófico y cultural en China durante el período de los Reinos Combatientes (475-221 a.C.). Estos manuscritos incluyen una variedad de textos escritos en bambú, que abarcan temas como la filosofía, la política, la ética y la cosmología y proporcionan información muy valiosa sobre las ideas y creencias de la antigua China. Los manuscritos de Guodian han sido objeto de un intenso estudio e investigación por parte de académicos y filósofos, como es aquí el caso de Edward Slingerland. En el contexto anterior, se menciona que los textos arqueológicos de Guodian se utilizaron como evidencia para argumentar a favor de la presencia de algún tipo de dualismo mente/cuerpo en los textos chinos tempranos. Estos textos han contribuido al debate sobre la interpretación de la filosofía china y han ayudado a desafiar ciertas interpretaciones que sostienen que el pensamiento chino no podría utilizar adecuadamente el dualismo mente/cuerpo.

<sup>16</sup> Para una explicación concisa de la filosofía cartesiana entorno a la relación mente cuerpo, véase el capítulo dedicado a Descartes en Bermúdez Vázquez, Manuel, *Breve historia de la filosofía*, 2ª edición, Ucopress, Córdoba, 2022.

Slingerland menciona ocasionalmente el "holismo débil" como una posible cuarta posición, pero no está claro en qué se diferencia del dualismo débil.<sup>17</sup>

El debate sobre la concepción mente/cuerpo en el pensamiento chino temprano presenta diferentes enfoques e interpretaciones que consideramos interesantes para poder exponer uno de los retos o dificultades por los que tiene que pasar la filosofía comparada y, por ende, la filosofía intercultural. Lisa Raphals, en su artículo de 2015 "Body and Mind in Early China and Greece", distingue explícitamente una cuarta posición y señala que las dos posiciones intermedias varían en términos de enfatizar más o menos la distinción entre mente y cuerpo, sin que haya un límite claro entre ellas.<sup>18</sup> En esta zona intermedia, encontramos la concepción de Mencio,<sup>19</sup> quien considera que la mente (xin) es un órgano del cuerpo cuya función es pensar y posee los cuatro brotes de bondad. Así, existen distinciones funcionales y cualitativas entre la mente y el resto del cuerpo, pero la mente está compuesta por la misma energía-sustancia (qi) que el cuerpo.<sup>20</sup> En la metafísica china posterior, el qi llegó a ser reconocido comúnmente como la sustancia universal del mundo.

Sin embargo, incluso el *Zhuangzi* presenta pasajes que sugieren la posibilidad de mentes desencarnadas, o sea, algo así como un ente que es pura mente si estar vinculado a cuerpo físico alguno, como la conocida especulación del pensamiento taoísta de que un amigo moribundo podría reaparecer como el hígado de una rata o una pata de insecto.<sup>21</sup> Lisa Raphals destaca que gran parte del interés y la diversidad en la forma en que el pensamiento chino temprano relaciona la mente con el cuerpo radica en los detalles, como retratar al cuerpo como el recipiente de la mente o considerar a la mente como gobernante del cuerpo. Al comparar ideas de textos griegos y chinos, Raphals encuentra que tanto el dualismo como el holismo no son exclusivos de una sola cultura.<sup>22</sup>

Los peligros de interpretar otra tradición desde nuestras suposiciones peculiares, por un lado, y de "extranjerizarla" en exceso, por otro, son difíciles de evitar. Para nuestra postura, que es la de la defensa de la posibilidad de una filosofía intercultural, es especialmente

<sup>17</sup> Wong, David, Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2020. <https://plato.stanford.edu/entries/comparphil-chiives/> [consultado el 30 de junio de 2023]

<sup>18</sup> Raphals, Lisa, "Body and Mind in Early China and Greece," en *Journal of Cognitive Historiography*, 2015, 2(2), pp. 134-182.

<sup>19</sup> Mencio, también conocido como Mengzi, fue un filósofo chino que vivió durante el período de los Reinos Combatientes (siglos IV-III a.C.). Es considerado uno de los pensadores más importantes del confucianismo y es conocido por desarrollar y expandir las enseñanzas de Confucio. Mencio es famoso por su énfasis en la bondad innata del ser humano y su creencia en la importancia de la educación y el cultivo moral para alcanzar el pleno potencial humano. Enseñó que los seres humanos tienen una naturaleza buena y que pueden desarrollar virtudes como la benevolencia, el respeto, la rectitud y la sabiduría a través del aprendizaje y la práctica. Sus enseñanzas han tenido una influencia duradera en la filosofía y la ética chinas, y su obra, que lleva su nombre (Mencio o Mengzi), es considerada una de las principales fuentes del confucianismo. En ella, expone sus puntos de vista sobre la ética, la política, la naturaleza humana y la educación, entre otros temas.

<sup>20</sup> Es a Mencio a quien se le atribuye la idea de que la mente es un órgano del cuerpo con funciones de pensamiento, estableciendo distinciones funcionales y cualitativas entre la mente y el resto del cuerpo, aunque también considera que están compuestos por la misma energía-sustancia (qi).

<sup>21</sup> El *Zhuangzi* se refiere a un texto filosófico chino que lleva el nombre de su autor, Zhuang Zhou (también conocido como Chuang Tzu). Es una de las obras más importantes del taoísmo y es considerada una de las principales fuentes del pensamiento taoísta. El *Zhuangzi* es una colección de historias, parábolas y diálogos filosóficos que exploran temas como la naturaleza humana, el dao (el camino o la vía), la sabiduría y la naturaleza de la realidad. A través de su estilo literario imaginativo y a menudo poético, Zhuangzi desafía las concepciones convencionales y busca transmitir una comprensión más profunda de la existencia y la naturaleza del mundo. Resulta muy atractiva su lectura y aprovecho para recomendarlo al lector. El texto presenta una perspectiva filosófica que valora la espontaneidad, la libertad y la armonía con la naturaleza. Zhuangzi enfatiza la importancia de vivir en armonía con el flujo natural del universo y cuestiona las nociones de dualidades rígidas y divisiones conceptuales. Me gustaría agregar que, a pesar de la enorme importancia del *Zhuangzi* para la filosofía oriental, pues es uno de los textos fundamentales del taoísmo, yo nunca tuve oportunidad ni siquiera de conocer su existencia hasta hace un par de años, lo cual demuestra hasta qué punto nuestra tradición filosófica occidental vive de espaldas a los modelos de racionalidad que procedan de otras culturas.

<sup>22</sup> Raphals, Lisa, "Body and Mind in Early China and Greece," citado, p. 152 y ss.

---

desafiante evitar ser acusados de caer en estos errores. Dominar una sola tradición es lo suficientemente difícil como para evitar cometer errores al respecto. Sin embargo, la filosofía comparativa es una estrategia sólida y sensata para abordar problemas filosóficos complejos. Cuando nos encontramos con problemáticas complejas, considerar una amplia gama de ideas respetadas y que hayan perdurado a lo largo de tiempo que aborden esos problemas es una buena estrategia. Debemos ser conscientes de que la otra tradición puede no estar abordando el mismo problema o solo abordar una parte de él. Sin embargo, cuando hay un enfoque común en un problema, no siempre es el caso que una tradición sea completamente correcta y la otra completamente incorrecta. Existe la posibilidad de que cada tradición tenga algo valioso, útil o importante que decir sobre algún aspecto del problema y que cada tradición pueda incorporar algo de lo que la otra tiene que decir. Adoptar la concepción aristotélica del amigo como un segundo yo, como un espejo a través del cual uno puede conocerse mejor, puede ser beneficioso, incluyendo la exploración de supuestos no examinados.<sup>23</sup> También se argumenta que la metafísica del alma de Aristóteles se complementa con la ética de la virtud de Confucio, al reconocer la importancia ética de la ceremonia y el decoro.<sup>24</sup>

Cuando se cruza entre tradiciones y se implementan estas estrategias, se abre la oportunidad para una interacción fructífera y una influencia mutua. La interacción entre tradiciones orientadas hacia los derechos y tradiciones centradas en el valor de la relación y la comunidad, como el confucianismo, puede ser especialmente enriquecedora. Y esta es una de las claves de las presentes páginas. Es el inicio de ese círculo virtuoso del que hablábamos más atrás.

El debate sobre la concepción mente/cuerpo en el pensamiento chino temprano presenta diferentes perspectivas, desde una posición intermedia que enfatiza las distinciones funcionales y cualitativas hasta la posibilidad de mentes desencarnadas, pero es un ejemplo formidable a la hora de comprender lo que implica el debate entre tradiciones filosóficas diferentes. Aunque interpretar otras tradiciones con nuestras propias suposiciones y "extranjerizarlas" en exceso conlleva riesgos, la filosofía comparativa ofrece una estrategia sólida para abordar problemas filosóficos complejos. Al considerar una amplia gama de ideas respetadas y perdurables, podemos encontrar aspectos importantes en cada tradición y fomentar una interacción fructífera entre diferentes perspectivas filosóficas y no olvidemos lo que esta cuestión puede suponer en último término: un mayor respeto por los demás, un fomento de la tolerancia, una apertura al diálogo y, por ende, una mayor defensa de los derechos humanos.

Tal vez valga la pena detenernos, si bien brevemente, en otras facetas de interacción potencial en el estudio comparativo de tradiciones filosóficas como son el confucianismo y el daoísmo. Estas tradiciones chinas centenarias y sofisticadas han generado numerosos escritos sobre la naturaleza de la agencia,<sup>25</sup> la motivación humana y el desarrollo de la

---

<sup>23</sup> Es lo que sostiene Yu, Jiyuan, *The Ethics of Confucius and Aristotle*, Routledge, New York, 2007.

<sup>24</sup> Sim, May, *Remastering Morals with Aristotle and Confucius*, Cambridge University Press, New York, 2007.

<sup>25</sup> Dedicué un poco de tiempo a pensar sobre si debía incluir el término filosófico "agencia" en este párrafo. "Agencia" es un concepto técnico de la filosofía que se refiere a la capacidad de una persona para tomar decisiones y actuar de manera intencional en el mundo. Es la capacidad de ser un agente activo, de tener control y responsabilidad sobre las propias acciones y elecciones. En este contexto, trato de enfatizar hasta qué punto era importante para la filosofía china el autocontrol y el ser responsable por los propios actos. De hecho, conceptos formidables para la tradición filosófica griega como el de *autarkeia*, el autodomínio o

excelencia ética y el compromiso. Ignorar estas tradiciones sería un error, ya que ofrecen perspectivas valiosas en estos temas.<sup>26</sup>

Tanto el confucianismo como el daoísmo destacan la importancia de prestar atención a los detalles concretos de la situación presente y muestran un sano escepticismo hacia el poder de los principios generales para determinar qué tipo de acción es apropiada en cada caso. El confucianismo valora la importancia de la comunidad, las costumbres, las convenciones y las ceremonias para dar vida, para concretar y dar significado a conceptos éticos abstractos como el amor, el respeto y el cuidado.<sup>27</sup> Estos enfoques proporcionan una base sólida para el desarrollo ético en contextos específicos. Al sumergirse en estas tradiciones, hay mucho que aprender, especialmente si se ha tenido un enfoque deductivo, partiendo de principios extremadamente abstractos hacia juicios éticos específicos en la tradición propia. Sin embargo, es importante recordar que una apreciación por lo concreto y lo culturalmente específico no debe ocultar la posibilidad de principios generales y transculturales que puedan ayudar a evaluar lo concreto y lo específico de cada cultura, y aquí es donde la interacción entre tradiciones chinas y occidentales puede ser beneficiosa, que es, justamente, el propósito de nuestra reflexión.<sup>28</sup> De hecho, el argumento a favor de la existencia de principios transculturales se fortalece cuando uno se sumerge en otra tradición y encuentra correlaciones con temas importantes de la propia tradición.

Owen Flanagan, en su *The Geography of Morals: Varieties of Moral Possibility* del año 2017, destaca la teoría de los brotes morales de Mencio como un precursor antiguo de la teoría modular moral, un ejemplo de la cual es la teoría de los fundamentos morales de Haidt.<sup>29</sup> Mencio sostiene que existen inclinaciones e intuiciones automáticas, afectivo-cognitivas-conativas, que impulsan a la acción y que pueden desarrollarse en virtudes morales, como la humanidad. Haidt, por su parte, teoriza que existen varios módulos o "fundamentos" morales que forman la base de la moralidad, uno de los cuales es el "daño/cuidado o sufrimiento/compasión". Flanagan compara estas teorías y encuentra que cada una tiene sus fortalezas y debilidades. La teoría de Mencio no nos lleva erróneamente a creer que los brotes, que comienzan como reacciones automáticas e intuitivas, permanecen así. Por ejemplo, uno de los brotes propuesto por Mencio es la capacidad de hacer distinciones entre lo que es y lo que no es (shi y fei, donde el primero connota aprobación y el segundo, desaprobación), y esto se desarrolla en la virtud de la sabiduría (zhi). Parece que este brote es la capacidad innata que subyace al razonamiento analógico y otras formas de reflexión que contribuyen al desarrollo de los demás brotes.<sup>30</sup> Por ejemplo, la compasión natural puede convertirse en la virtud de la humanidad solo cuando aprendemos a cuidar a los

---

autocontrol, tendrían un matiz común con este afán de responsabilidad presente en el confucianismo y el daoísmo. En el contexto del estudio comparativo de tradiciones filosóficas, el término "agencia" se utiliza para explorar cómo diferentes tradiciones abordan la naturaleza de la acción humana, la motivación y el papel del individuo en la formación de su carácter moral. Se examina cómo estas tradiciones consideran la capacidad de los seres humanos para actuar de manera ética y tomar decisiones responsables.

<sup>26</sup> Ivanhoe, Philip J., *Confucian Moral Self Cultivation*, Hackett Publishing, Indianapolis, 2000.

<sup>27</sup> Recomiendo el libro clásico sobre Confucio, Fingarette, Herbert, *Confucius: The Secular as Sacred*, Harper, New York, 1972. Para una lectura de corte erudito véase Shun, Kwong-loi, "Jen and Li in the Analects," *Philosophy East & West*, n° 43, 1993, pp. 457-479. Un libro canónico es también Kwong-loi Shun y David B. Wong (editores) *Confucian Ethics: A Comparative Study of Self, Autonomy, and Community*, Cambridge University Press, New York, pp. 103-123. Por último, pero no por ello menos importante, un investigador español de fama mundial, una autoridad internacional sobre la filosofía de la religión, tiene uno de los mejores manuales en esa área: Fraijó, Manuel, *Filosofía de la religión*, Trotta, Madrid, 2022.

<sup>28</sup> Petit, Amelia, "Una mirada a la comunidad China desde Occidente", en *Cuadernos de Geografía*, n° 72, 2002, pp. 321-336.

<sup>29</sup> Flanagan, Owen, *The Geography of Morals: Varieties of Moral Possibility*, Oxford University Press, New York, 2017.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

demás y responder adecuadamente a su sufrimiento. Flanagan considera que esta es la imagen adecuada del desarrollo moral. Lo que comienza como automático e intuitivo debe desarrollarse a través del conocimiento, la reflexión y el razonamiento. Por otro lado, la teoría de Haidt sostiene que los módulos siguen siendo en gran medida automáticos e intuitivos. Sin embargo, la teoría de Haidt es sensible a la posibilidad de que los módulos adopten diferentes formas en diferentes culturas y sociedades, y que ciertos módulos reciban mayor énfasis en algunas moralidades, lo que da lugar a una variedad de moralidades basadas en estas variaciones en el énfasis.

Finalmente, es importante considerar el caso del ideal budista de la preocupación impersonal aplicado a un debate en la filosofía occidental sobre la viabilidad de los ideales de preocupación impersonal. Este ejemplo ilustra cómo la filosofía comparativa puede ampliar nuestro sentido de posibilidad, no solo en el ámbito filosófico, sino también en el humano en general. Este beneficio es valioso por sí mismo y vamos a tratar de ver por qué. La filosofía comparativa realizada a lo largo del eje chino-occidental puede seguir dos direcciones. Puede partir de un extremo y tratar de aplicar conceptos, marcos y perspectivas de una tradición a los problemas y preguntas de la otra tradición. Como indica David Wong en el artículo de la Stanford Encyclopedia of Philosophy, ha sido Kwong-loi Shun el que ha observado que ha habido una asimetría en la cantidad de trabajo realizado en estas dos direcciones.<sup>31</sup> Se ha dedicado mucho más trabajo que parte del extremo occidental y se dirige hacia el extremo chino. Shun plantea la pregunta de si existe un buen fundamento intelectual para esta asimetría, considerando que la filosofía china tiene el potencial de iluminar aspectos éticos de la vida que no son tan apreciados o estudiados en la filosofía occidental. La otra posibilidad, como plantea Shun, es que esta asimetría sea simplemente un fenómeno colectivo explicado por tendencias históricas que varían con el tiempo. Especulando sobre posibles explicaciones que ejemplifiquen la segunda alternativa de Shun, vale la pena recordar que las tendencias filosóficas a menudo reflejan y destilan tendencias históricas más amplias y cambios en los equilibrios de poder entre diferentes regiones del mundo. Si esto es cierto, podríamos estar presenciando una corrección incipiente en la asimetría entre la filosofía china y occidental.

Tal y como yo lo veo, si una tendencia sociológica de este tipo resulta fructífera, es una pregunta que debe explorarse desde una perspectiva filosófica, pues de este modo se pueden lograr resultados más prometedores. A veces, la investigación comparativa nos lleva a darnos cuenta de que conceptos o distinciones importantes, que se han dado por sentado como centrales para la investigación filosófica en una tradición, no son considerados tan centrales o incluso no tienen equivalentes cercanos en otra tradición filosófica.<sup>32</sup> Esto plantea preguntas adicionales sobre el papel que juega ese concepto en la primera tradición, si la segunda tradición no lo considera necesario y si esto implica una diferencia fundamental en las orientaciones éticas de ambas tradiciones. Los trabajos de Shun sobre enfoques hacia la ira, el resentimiento y la ausencia de un concepto de perdón en el confucianismo es un

---

<sup>31</sup> Shun, Kwong-loi, "Studying Confucian and Comparative Ethics: Methodological Reflections," en *Journal of Chinese Philosophy*, 2009, 36, pp. 455-478.

<sup>32</sup> Por ejemplo, se me ocurre que el concepto de sujeto, que fue definido por Pedro Cerezo como la torre del homenaje del castillo de la filosofía europea, tal vez no tenga el mismo vigor filosófico para la tradición china.

ejemplo interesante en este sentido.<sup>33</sup> El perdón puede concebirse como renunciar a la indignación, y una forma prominente de perdón en Occidente se basa en la idea de que solo se debe otorgar si el ofensor se arrepiente. Shun señala que los confucianos generalmente consideran el resentimiento (yuan) como una emoción que uno tiene que superar y, a poder ser, elevarse por encima de ella. Aunque la ira puede ser una respuesta apropiada al trato incorrecto de otra persona hacia uno mismo, está dirigida adecuadamente al trato incorrecto en sí, no al hecho de que esté dirigida a uno mismo en lugar de a otra persona. Uno debe centrarse en determinar la respuesta adecuada en adelante. Esta degradación del estatus ético del resentimiento ayuda a explicar la ausencia de un equivalente en el chino clásico para el perdón, especialmente el tipo que solo se debe otorgar si el ofensor se arrepiente. El resentimiento no se considera algo que uno pueda llevar legítimamente a menos que el ofensor se arrepienta. Shun destaca que la actitud generalmente negativa hacia el resentimiento en el confucianismo no implica una falta de preocupación por el respeto a uno mismo. Según el confucianismo, la base del respeto personal debe ser la moralidad de las propias acciones y carácter, no cómo los demás nos tratan.

En la tradición occidental existen concepciones de perdón que se acercan más en espíritu ético a la idea confuciana de elevarse por encima del resentimiento. Algunas concepciones occidentales del perdón perdonan al ofensor para evitar la amargura y la ira que se consume a sí misma, y buscan encontrar significado y propósito al esforzarse por prevenir futuras injusticias. Sin embargo, es significativo que una forma muy prominente de perdón en Occidente sea la renuncia al resentimiento, que a su vez se considera apropiada y está a discreción de cada individuo renunciar a él. Esto puede revelar una orientación ética subyacente centrada en lo que los demás deben al yo, y que la base del respeto a sí mismo debe depender de cómo los demás nos tratan. Si bien esto puede ser indicativo del individualismo occidental, también es social en el sentido de que el respeto por uno mismo depende de cómo los demás nos tratan. En este sentido, el confucianismo expresa un espíritu más independiente al ubicar la base del respeto personal en cómo uno responde ante las injusticias y no principalmente en lo que se hizo a uno mismo. La filosofía comparativa puede llevarnos a comparaciones sorprendentes que requieren una calificación de las comparaciones generales habituales, como las orientaciones individualistas versus las orientaciones sociales.

La conclusión que ofrezco en este apartado es que el estudio comparativo de las tradiciones filosóficas chinas y occidentales ofrece la oportunidad de ampliar nuestro sentido de posibilidad y comprensión ética. Las asimetrías históricas en la cantidad de trabajo realizado en estas dos direcciones pueden ser cuestionadas, y es importante explorar las perspectivas valiosas que cada tradición puede aportar.

## 5. Filosofía e interculturalidad

---

<sup>33</sup> Shun, Kwong-loi, "Resentment and Forgiveness in Confucian Thought," en *Journal of East-West Thought*, 2014, 4(4), pp. 13-35. Del mismo autor, "On Anger: An Essay in Confucian Moral Psychology," en *Returning to Zhu Xi: Emerging Patterns within the Supreme Polarity*, David Jones y Jinli He (editores), State University of New York Press, Albany, 2015, pp. 299-324.

A lo largo de milenios, ha existido un contacto, aunque limitado, entre diversas culturas, en particular de Europa, Asia y África. Sin embargo, desde los inicios de la Edad Moderna, este contacto ha experimentado un aumento significativo. A medida que se han producido estos encuentros, también han surgido diferencias notables en prácticas, culturas, religiones y, especialmente, en tradiciones sapienciales o filosóficas. El alcance de estas diferencias, aunque no siempre ha sido obvio, ha generado diversas respuestas: en ocasiones, ha habido incompreensión, rechazo y descrédito, pero también ha habido ocasiones en las que se ha buscado un compromiso activo, un aumento de las relaciones e, incluso, la búsqueda de un terreno común del que partir.

Una respuesta ante el contacto entre diferentes culturas y tradiciones durante el último siglo ha sido la propuesta de una filosofía comparativa o intercultural.<sup>34</sup> Si bien esta respuesta no es nueva, ya que se han observado intentos similares en estudios literarios, religiosos y políticos, la filosofía intercultural busca un compromiso activo entre filósofos de distintas culturas o tradiciones, que es lo que resulta más complejo en este asunto que nos trae aquí. Además, lo hace de una manera que demuestra no solo respeto mutuo, sino también el reconocimiento de que las propias perspectivas filosóficas no son completas, que existen otras perspectivas filosóficas legítimas y que las propias pueden requerir una rearticulación o incluso una revisión. Y eso último puede resultar lo más difícil de asumir, pues cuestionar los propios posicionamientos filosóficos y racionales, que son precisamente los que nos han hecho evolucionar intelectualmente a cada uno, es un desafío de dimensiones considerables. Considere el lector lo difícil que supone pensar el mundo de una manera diferente a como lo lleva haciendo toda la vida, teniendo en cuenta que nuestra propia formación y educación nos ha conducido por un derrotero concreto y nos hace tener unas construcciones axiológicas concretas.<sup>35</sup>

En resumen, el contacto entre culturas ha experimentado un aumento significativo en los dos últimos siglos. La filosofía intercultural surge como una respuesta a estos encuentros, fomentando el compromiso activo entre filósofos de diferentes tradiciones y reconociendo el carácter incompleto de las perspectivas filosóficas propias. Aunque he de reconocer que estructuras filosóficas formidables como la de Kant, Hegel o Heidegger se resisten a reconocer ese carácter incompleto de que hablamos.

Desde mi punto de vista, el *quid* de la cuestión de estas páginas radica en saber presentar atinadamente qué significa plantear la cuestión de la filosofía intercultural, si es un proyecto factible. Para ello vamos a analizar brevemente algunos modelos propuestos y trataremos de justificar el enfoque empleado. Una tarea así quedaría inconclusa si no se hablar también de los desafíos que esperan en el camino.

---

<sup>34</sup> Sweet, William, *What is intercultural philosophy?*, The Council for Research in Values and Philosophy, Washington, 2014, pp. 1-18. También, pero algo menor, Santos, Jorge Alejandro, *Filosofía intercultural y pedagogía*, Teseo Press, Buenos Aires, 2014.

<sup>35</sup> Con este término tan abstruso, construcciones axiológicas, a lo que me estoy refiriendo es a las diferentes escalas de valores de los individuos, que son fundamentales a la hora de construir sociedades y que están directamente relacionadas con la educación que hemos recibido y la cultura en que la estamos inmersos.

## 6. Filosofía intercultural<sup>36</sup>

La pregunta “¿qué es la filosofía intercultural?” plantea una serie de cuestiones y presupone afirmaciones que no necesariamente son verdaderas o no tienen por qué tenerse por verdaderas. Aunque esta preocupación puede ser peculiarmente filosófica y, por lo tanto, quedar fuera del marco de gran parte de los lectores, es importante abordarla. En primer lugar, la pregunta asume que tenemos una comprensión clara de lo que significa “intercultural”. De ahí nuestros esfuerzos en el apartado “Definiciones” del presente estudio por presentar una definición lo más canónica y aceptable posible.<sup>37</sup>

Muchos defensores de la filosofía intercultural enfatizan la importancia de la mutualidad, reciprocidad e igualdad integrales como sentido último de la interculturalidad. Para algunos, la filosofía intercultural está relacionada con la filosofía comparada (como hemos visto en el apartado de “Filosofía comparada”), que busca reunir tradiciones filosóficas que se han desarrollado en aislamiento relativo y se definen en términos culturales y regionales.<sup>38</sup> Sin embargo, algunos argumentan en contra de esta identificación, aunque reconocen que la filosofía intercultural requiere el conocimiento de las diferentes tradiciones filosóficas presentes en la filosofía comparada. Aunque se aclare la noción de “intercultural”, surge la pregunta de cómo la filosofía intercultural se relaciona con la filosofía en general. ¿Debería ser un campo o una temática dentro de la filosofía, o más bien una actitud, un método o un enfoque (o una pluralidad de enfoques) para hacer filosofía? ¿Proporciona una dirección o agenda positiva, o se centra principalmente en evitar ciertos problemas de la filosofía tradicional? No resulta una tarea sencilla el cambiar siglos de un posicionamiento de superioridad que la filosofía se ha autoasignado frente a otros modelos de racionalidades como podrían ser la oriental o la africana.

Por la investigación que hemos llevado a cabo, en general, para la mayoría de los que se aproximan al concepto, la filosofía intercultural se presupone como algo distinto de la filosofía en general. Sin embargo, algunos sugieren que esta suposición puede ser problemática.<sup>39</sup> Argumentan que toda filosofía es, por definición, “intercultural” y, por lo tanto, la pregunta misma es engañosa. Otros señalan que las culturas no son entidades naturales o “reales”, sino que se construyen sobre la base de filosofías subyacentes, lo cual sugiere que la idea de lo cultural e intercultural es compleja y difícil de conocer. El concepto de “cultura” es vago, controvertido e inestable, y al hablar de filosofía “intercultural”, introducimos confusión en el debate. Sin embargo, a pesar de todas estas dificultades aquí expuestas, existen razones para creer que la filosofía intercultural es posible. Aunque pueda parecer una noción vaga, ha habido defensores de la filosofía intercultural y esta enfatiza la importancia de tomar en serio la diversidad en el discurso filosófico. Reconoce que la mayoría de las culturas y tradiciones tienen su propia concepción de la filosofía, aunque difieran entre sí.

<sup>36</sup> Evidentemente, el título de este apartado es diferente del anterior. El matiz no es sutil, sino obvio, pero se verá con mayor claridad tras la lectura del mismo.

<sup>37</sup> Véanse las páginas 3 y 4 del presente estudio.

<sup>38</sup> Wong, David, Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2020. <https://plato.stanford.edu/entries/comparphil-chiwes/> [consultado el 30 de junio de 2023]

<sup>39</sup> Ozolins, Janis T., “What in the World is Intercultural Philosophy?”, en *What is intercultural philosophy?*, William Sweet (editor), The Council for Research in Values and Philosophy, Washington, 2014, pp. 19-38.

La filosofía intercultural busca superar las barreras y limitaciones de una visión filosófica única, etnocéntrica y eurocéntrica, y promueve un diálogo abierto y respetuoso entre diversas perspectivas filosóficas. Reconoce que ninguna tradición filosófica es completa por sí misma y que todas pueden beneficiarse del intercambio y la interacción con otras. En este sentido, la filosofía intercultural no solo se trata de comprender y apreciar las diferencias culturales, sino también de reconocer la necesidad de cuestionar y reevaluar nuestras propias concepciones filosóficas. Implica un compromiso activo de los filósofos de diferentes culturas y tradiciones para involucrarse en un diálogo fructífero y enriquecedor. La filosofía intercultural busca construir puentes y fomentar la comprensión mutua a través de la exploración de las diversas formas de sabiduría y pensamiento filosófico que existen en el mundo. Esto implica superar prejuicios y estereotipos, y abrirse a nuevas perspectivas y enfoques y no me parece que haya muchos objetivos más loables que este.

No obstante, abordar las cuestiones planteadas por la filosofía intercultural no es una tarea fácil. Requiere una reflexión profunda y una disposición a cuestionar nuestras propias suposiciones y creencias arraigadas. Además, enfrenta desafíos como las barreras lingüísticas, las diferencias conceptuales y las tensiones entre las diversas tradiciones filosóficas, por no hablar de la pura y simple fuerza de siglos y siglos de etnocentrismo.

A pesar de estos desafíos, el estudio y la práctica de la filosofía intercultural pueden ser sumamente enriquecedores. Nos brindan la oportunidad de ampliar nuestra perspectiva, enriquecer nuestro pensamiento y promover un diálogo global más inclusivo y enriquecedor. Creo que la filosofía intercultural surge como una respuesta al creciente contacto entre culturas y tradiciones filosóficas en el mundo moderno. Este contacto se ve en mis clases, como digo al inicio del presente estudio, cuando alumnos de las más diversos orígenes insisten en encontrar referencias comunes a contenidos filosóficos separados por culturas diferentes. La filosofía intercultural busca promover un diálogo respetuoso y enriquecedor entre diferentes perspectivas filosóficas, reconociendo la necesidad de revisar y cuestionar nuestras propias concepciones filosóficas. Aunque enfrenta desafíos, la filosofía intercultural tiene el potencial de abrir nuevos horizontes y fomentar una comprensión más profunda y enriquecedora de la diversidad filosófica en el mundo.

## 7. Ejemplos de filosofía intercultural

Hasta donde yo sé, uno de los enfoques de la cuestión de la filosofía intercultural hunde sus raíces en la tradición fenomenológica europea. La "tradición fenomenológica europea" se refiere a una corriente filosófica que tiene sus raíces en la fenomenología, corriente filosófica fundada por Edmund Husserl (1859-1938).<sup>40</sup> La fenomenología fue desarrollada

---

<sup>40</sup> Véase Bermúdez Vázquez, Manuel, *Breve historia de la filosofía*, 2ª edición, cit. p. 202. Husserl, de origen alemán, desarrolló la fenomenología como un enfoque filosófico sistemático a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Su obra principal, *Investigaciones lógicas*, sentó las bases de la fenomenología y estableció su metodología y objetivos principales. Husserl propuso que la filosofía debería centrarse en el estudio de la conciencia y la experiencia tal como se presentan en la vivencia directa, en lugar de enfocarse en teorías abstractas o en la realidad externa. La fenomenología busca describir y comprender la estructura de la conciencia y los fenómenos tal como se experimentan subjetivamente, evitando suposiciones previas o prejuicios teóricos. La influencia de Husserl en la filosofía del siglo XX fue significativa, y la fenomenología se convirtió en una corriente filosófica importante que influyó en varios campos, incluyendo la filosofía, la psicología, la sociología y la literatura. Filósofos posteriores, como Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty y Jean-Paul Sartre, desarrollaron y expandieron la fenomenología en diferentes direcciones, pero Husserl es reconocido como su fundador original.

principalmente por filósofos europeos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y busca comprender la experiencia humana directa, centrándose en la conciencia y la percepción de los fenómenos tal como se presentan en la experiencia vivida. El enfoque de la filosofía intercultural se basa en esta tradición fenomenológica europea. Paul Masson-Oursel (1882-1956), influido por el pensador indio Brajendranath Seal (1864-1938),<sup>41</sup> propuso el desarrollo de una filosofía comparativa que examinara cómo los seres humanos de diferentes razas y culturas reflexionan sobre sus acciones y actúan en base a esas reflexiones.<sup>42</sup>

La tradición fenomenológica europea, en este contexto, proporciona una base metodológica y conceptual para abordar el estudio comparativo de las formas en que las diversas culturas y tradiciones filosóficas comprenden y se relacionan con el mundo. Al adoptar un enfoque fenomenológico, se busca comprender la experiencia y la reflexión desde la perspectiva de aquellos que pertenecen a diferentes contextos culturales, reconociendo la diversidad de perspectivas y prácticas filosóficas que existen en el mundo. En los escritos de Paul Masson Oursel, que fue profesor de *la École Pratique des Hautes Études* y editor durante mucho tiempo de la *Revue philosophique de la France et de l'étranger* se ve perfectamente esta propuesta filosófica que aquí estamos perfeccionando. Influido en parte por el citado polímata indio Brajendranath Seal, autor de numerosos estudios comparativos, Masson-Oursel propuso el desarrollo de una filosofía comparativa que definiría así: "El examen general de las formas en que los seres humanos de todas las razas y culturas reflexionan sobre sus acciones y actúan sobre sus reflexiones".<sup>43</sup> Aunque Masson-Oursel sostenía que los filósofos debían examinar una amplia gama de fenómenos, él mismo no proporcionó ningún conjunto específico de respuestas a las cuestiones filosóficas y, en cierto modo, nos dejó prácticamente *in albis* sobre esa cuestión. Hacía hincapié en las cuestiones metodológicas: "El verdadero problema de la filosofía comparada no estriba en la determinación de su concepto, sino en la búsqueda de un método riguroso".<sup>44</sup>

Ahora bien, ¿cuál puede ser ese método riguroso? Masson-Oursel consideraba que su trabajo era científico, muy propio tanto de la tradición fenomenológica de Edmund Husserl como de la tradición positivista de Auguste Comte. Masson-Oursel afirmaba que había que tomar "los hechos filosóficos" de la historia y luego buscar una objetividad que, sin embargo, reconociera el contexto. Aún sigo teniendo dificultades para comprender en su justa medida esta expresión del pensador francés. Los "hechos filosóficos" podrían ser, tras mi lectura de Paul Masson-Oursel (que lamentablemente solo es parcial e incompleta), los episodios históricos vinculados a la reflexión filosófica, como podría ser la difusión de los Analecta,

---

<sup>41</sup> He encontrado este formidable artículo sobre Brajendranath Seal en la página web de la universidad Azim Premji de la India: <https://practiceconnect.azimpremjiuniversity.edu.in/polymath-extraordinaire-life-and-works-of-brajendranath-seal/> [consultado el 30 de junio de 2023]

<sup>42</sup> Sweet, William, "Faith and Reason' and Intercultural Philosophy," en *Thomism and Asian Cultures: Celebrating 400 Years of Dialogue across Civilizations*, Alfredo P. Co y Paolo A. Bolaños (editores), University of Santo Tomas Publishing House, Manila, 2012, pp. 40-55.

<sup>43</sup> Masson-Oursel, Paul, "True Philosophy is Comparative Philosophy", en *Philosophy East and West*, 1951, Vol. 1, nº 1, p. 6. Véase también Masson-Oursel, Paul, *Comparative philosophy. Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1926, nº 123, 169-176.

<sup>44</sup> Masson-Oursel, Paul, "Objet et méthode de la philosophie comparée" en *Revue de Métaphysique et de Morale*, nº 4, 1911, p. 542.

---

para la tradición china del confucianismo o la publicación de *¿Qué es la Ilustración?* para la filosofía occidental.<sup>45</sup>

En este ejemplo de filosofía intercultural que estoy tratando de mostrar a través del pensamiento de Paul Masson-Oursel, podemos poner de manifiesto una de las ideas de este autor francés que me parece más obvia y primaria. Y esta idea es que, en nuestro caso como investigadores de origen occidental (a pesar de lo variopinto de este "origen occidental", pues no es lo mismo un alemán, un francés o un español) estaríamos obligados a tomar como punto de partida el propio pensamiento occidental, ya que solo se puede aspirar a comprender al otro (entendiendo este concepto del "otro" en sentido lato) partiendo de la comprensión de nosotros mismos. Al mismo tiempo, y he aquí otra de las claves de Paul Masson-Oursel, se torna necesario aprender a no juzgar al otro utilizando los tamices exclusivos de nuestro propio pensamiento. Aunque Masson-Oursel afirma, quizá paradójicamente, que no hay verdad que no sea relativa, sostenía que ese sigue siendo un enfoque comparativo -en concreto, lo que él llamaba un enfoque analógico- y que ese tipo de enfoque puede ayudar a tener una visión científica con cimiento más sólidos.

Con este ejemplo podemos entender que autores como Lenart Skof sostengan que la filosofía comparada ofrece una ciencia positiva pura y universal de la analogía.<sup>46</sup> Sin embargo, relativamente pocos filósofos hicieron suya la propuesta de Masson-Oursel. En Asia había, y sigue habiendo, interés por la filosofía comparada, pero en Occidente (es decir, en los países situados al oeste de Oriente Próximo) el interés ha sido bastante limitado. Algunas figuras, como Martin Heidegger, se basaron en la obra de pensadores asiáticos en sus escritos, pero incluso en ese caso el enfoque no era obviamente comparativo. Martin Heidegger es conocido por su enfoque ontológico radicalmente original en la filosofía. Su enfoque no parte de la filosofía comparada por varias razones. En primer lugar, Heidegger se centra fundamentalmente en cuestiones de ser, existencia y realidad, que describió como la pregunta más fundamental de todas, la pregunta por el ser. En lugar de comparar diferentes filosofías, la idea de Heidegger es llegar al corazón de esta cuestión central a través de un riguroso análisis y cuestionamiento. En segundo lugar, la filosofía de Heidegger no se basa en la comparación porque está más interesado en un tipo de pensamiento que va más allá de la lógica y la razón tradicionales. Su filosofía se centra en la experiencia directa y en nuestra forma de habitar el mundo, más que en conceptos abstractos o categorías filosóficas. Finalmente, Heidegger a menudo critica a la filosofía occidental por estar demasiado alejada de la auténtica experiencia humana del ser. Por lo tanto, en lugar de comparar diferentes teorías filosóficas, trabaja para romper con las suposiciones y las formas habituales de pensar que, en su opinión, impiden comprender la verdadera

---

<sup>45</sup> Los *Analecta* son una colección de escritos o fragmentos seleccionados de una obra más extensa o de diferentes fuentes que se recopilan y presentan juntos. La palabra "analecta" proviene del griego "analecta", que significa "cosas seleccionadas" o "extractos". Esta forma de compilación de textos se utiliza en diversos contextos, como en la literatura, la filosofía, la historia y la religión. El ejemplo más famoso de *Analecta* y que traemos aquí son los *Analectas de Confucio* (también conocido como *Los Analectos*), una colección de enseñanzas y diálogos atribuidos al filósofo chino Confucio. Estos escritos recopilan las ideas y los principios morales de Confucio, transmitidos a través de conversaciones con sus discípulos y seguidores. Los *Analectas de Confucio* son considerados una obra fundamental en la filosofía y la ética confucianas, y han tenido una gran influencia en la cultura china y en el pensamiento filosófico en general. El confucianismo ha ejercido una profunda influencia en la cultura y el pensamiento chino a lo largo de los siglos.

<sup>46</sup> Skof, Lenart, "Pragmatism and Social Ethics: An Intercultural and Phenomenological Approach," *Contemporary Pragmatism*, 2008, nº 5, p. 123.

naturaleza del ser.<sup>47</sup> Es por estas razones que Heidegger no parte de una posición de filosofía comparada. Para él, el propósito de la filosofía no es tanto comparar diferentes puntos de vista, sino dismantelar y cuestionar nuestras formas habituales de pensar y experimentar el mundo.

En general, el proyecto de la filosofía comparada recibió poco apoyo. A finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo pasado, los pensadores occidentales, sobre todo los de Europa central, mostraron un interés renovado y más intenso por la cuestión. La mayor conciencia del arraigo cultural y los sesgos de las tradiciones filosóficas llevó a pensadores como Ram Adhar Mall de origen hindú y profesor de la Universidad de Múnich, a desarrollar lo que él denominó filosofía intercultural. Mall, en su libro del año 2000 *Intercultural philosophy*, escribe que la filosofía intercultural representa un proceso de emancipación de todo tipo de centrismos, ya sean europeos o no europeos, y que pretende exhibir una actitud filosófica, una convicción filosófica de que ninguna filosofía es la filosofía para toda la humanidad.<sup>48</sup> Mall continúa en ese texto sosteniendo que la tarea básica de la filosofía intercultural es mediar entre dos extremos, es decir, entre filosofías específicas tal y como se encuentran en las diferentes culturas y la filosofía universal, de ser posible, no estaría culturalmente ligada a sí misma. Esta mención a la posibilidad de que exista una filosofía universal es interesante. Sugiere que hay cuestiones filosóficas y métodos para resolver esas cuestiones que no están restringidos a culturas específicas, y que pueden atravesar, o incluso trascender, las diferentes culturas. Ram Adhar Mall también insiste en que la filosofía intercultural no es lo mismo que la filosofía comparada. Esta afirmación nos arrojaría a sutiles concepciones de ambos conceptos que requerirían de mayor estudio que el que podemos ofrecer en estas páginas. No obstante, la sutileza analítica que podría diferenciar filosofía intercultural y filosofía comparada nos promete una veta de trabajo ulterior que presenta los visos de ser sumamente interesante y valiosa.

A pesar de que Mall separa, como hemos dicho, filosofía comparada y filosofía intercultural, al mismo tiempo admite que en cuestiones de metodología, la filosofía intercultural se basaría en los estudios comparativos y, en particular, en la comparación de las culturas y sus tradiciones filosóficas.<sup>49</sup>

Una respuesta similar ha sido la de Franz Martin Wimmer, filósofo austríaco. Sin embargo, aquí he encontrado una dificultad obvia. El texto de Wimmer está escrito en alemán, idioma que no controlo, de modo que he tenido que confiar completamente en la visión de su filosofía que propone William Sweet en el libro que editó en el año 2014 *What is intercultural*

---

<sup>47</sup> A la hora de hablar sobre Martin Heidegger me siento más cómodo porque es un autor de lectura obligada para todos los estudiosos de la filosofía, sobre todo la contemporánea. Aquí va una lista de obras fundamentales para entender al filósofo alemán y comprender por qué, a pesar de que usó la filosofía de pensadores orientales nunca pudo partir de enfoques comparativos. Véase, Heidegger, Martin. *Ser y Tiempo*, del año 1927, existen múltiples ediciones. Este trabajo clave de Heidegger destaca su enfoque único y ontológico hacia la filosofía. Inwood, Michael, *Heidegger*, 1997, OUP, Oxford. Este texto proporciona un análisis detallado del pensamiento de Heidegger, sus críticas a otros pensadores, y su búsqueda de las preguntas más esenciales sobre el Ser. Kisiel, Theodore, *The Genesis of Heidegger's Being and Time*, University of California Press, 1993. Esta obra explora el desarrollo del pensamiento de Heidegger durante el período, agregando contexto y profundidad a su enfoque. Por último, Wrathall, Mark (editor), *Heidegger Reexamined*, Routledge, London, 2005, que contiene varios ensayos que ofrecen nuevas interpretaciones y análisis del pensamiento de Heidegger.

<sup>48</sup> Mall, Ram Adhar, *Intercultural Philosophy*, Rowman and Littlefield, Lanham, 2000, p. xii y ss.

<sup>49</sup> Ídem.

*philosophy?*.<sup>50</sup> Parece ser que, según Wimmer, la filosofía intercultural se describe como el esfuerzo por dar expresión a las muchas y a menudo marginadas voces de la filosofía en sus respectivos contextos culturales y generar así un debate compartido y fructífero que conceda los mismos derechos a todos y su objetivo sería facilitar y desarrollar una cultura nueva y oportuna de pluralidad de diálogos filosóficos entre pensadores de todo el mundo, lo que Wimmer denominó un "polylog". Un "polylog", según Franz Martin Wimmer, es una forma de diálogo en la que participan varias voces de diferentes culturas o campos filosóficos. La definición del término surge directamente de su descomposición etimológica: "poly" proviene del griego y se traduce como "muchos", mientras que "log" proviene de "logos", que puede traducirse como discurso o diálogo. Por lo tanto, un "polylog" sería un diálogo entre muchos. Este concepto es fundamental en la filosofía intercultural, ya que busca romper con la hegemonía de las corrientes filosóficas occidentales e incorporar a la discusión a la filosofía que producen diversas culturas alrededor del mundo. Se trata de un llamamiento a reconocer la pluralidad y diversidad de la filosofía en un "polylog".<sup>51</sup>

Como los primeros comparativistas y también como Ram Adhar Mall, Wimmer desea abrir los enfoques tradicionales de la filosofía insistiendo en el conocimiento de las filosofías y tradiciones de sabiduría de diferentes culturas. Además, al igual que Mall, Wimmer cree que ese conocimiento e intercambio mutuos permiten avanzar en cuestiones filosóficas.<sup>52</sup>

El enfoque "polilógico" implica una nueva orientación porque, al reconocer la situación cultural de la filosofía, las reivindicaciones deben probarse interculturalmente, y las culturas deben tenerse en cuenta conscientemente como contexto del propio filosofar. Implica una nueva práctica porque esta conciencia exige abandonar una producción filosófica individual, monocultural y a menudo etnocéntrica, y busca en su lugar una "polifonía dialógica", orientada al proceso y fundamentalmente abierta de culturas y disciplinas.

Así pues, Franz Wimmer ofrece una descripción elaborada de cómo debe hacerse filosofía intercultural y que es, posiblemente, más clara que la de muchos de sus predecesores. Reconoce que la filosofía puede entenderse de dos maneras: en primer lugar, como un estudio temático, compuesto de ontología, epistemología y ética, que puede identificarse en una serie de tradiciones y culturas diferentes, aunque las cuestiones concretas planteadas puedan tener orígenes distintos. Pero también puede considerarse que la filosofía ejemplifica formas de pensamiento y argumentación particulares. Tal vez se trate de una concepción de la filosofía algo más estrecha y tradicional de lo que prefieren algunos partidarios de la filosofía intercultural.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Sweet, William, *What is intercultural philosophy?*, citado. El libro de Wimmer se trata de Wimmer, Franz, *Interkulturelle Philosophie. Theorie und Geschichte*, Passagen, Viena, 1990.

<sup>51</sup> Este análisis lo hemos extraído del sitio web "Polylog: Forum for Intercultural Philosophy" (<https://ev.polylog.org/>) en el que aparecen varios artículos que ponen en práctica el concepto de "polylog" en su aproximación al estudio de la filosofía en varios contextos culturales. Además, en este proyecto de discusión virtual colaboran otros investigadores prestigiosos como el citado Ram Adhar Mall <https://them.polylog.org/1/fmr-en.htm>.

<sup>52</sup> Para el estudio general de cómo los seres humanos de diferentes razas y culturas reflexionan sobre sus acciones y actúan en base a sus reflexiones véase uno de los libros que más me ha ayudado en esta tarea de tratar de comprender y ofrecer un pergeño de filosofía intercultural: Nisbett, Richard, *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently...and Why*, Free Press, Los Ángeles, 2004.

<sup>53</sup> Wolfgang Kaltenbacher, en su ensayo "Más allá del giro cultural: la filosofía intercultural en su contexto histórico", capítulo incluido en el libro *What is intercultural philosophy?*, busca describir qué es la filosofía intercultural y, en particular, sus fundamentos epistemológicos. Siguiendo la línea de pensamiento de Franz Martin Wimmer, Kaltenbacher argumenta que existen diversos enfoques coherentes con la visión de Wimmer sobre la filosofía intercultural. Estos ensayos destacan la importancia de establecer

Otro enfoque importante para la filosofía intercultural puede vincularse con los trabajos de filósofos como Sarvepalli Radhakrishnan,<sup>54</sup> P.T. Raju, y Alban Widgery. Originado por el contacto entre filósofos británicos e indios durante el siglo XX, este enfoque adopta un ángulo comparativo. Radhakrishnan y Raju no sólo se interesaron por filosofías más allá de la India y las tradiciones hindúes, sino que promovieron el desarrollo de una filosofía comparativa. En la actualidad, probablemente la categorizaríamos como una filosofía intercultural que comprende tradiciones filosóficas procedentes de Occidente, China e India.

Raju indica que cada tradición filosófica presenta características únicas. En la filosofía china encontramos una ética social autónoma arraigada en la naturaleza humana. En la filosofía india, la realidad y la autonomía de una vida espiritual interna. Y en la filosofía occidental, una visión de vida basada en la naturaleza física. Cada tradición, según Raju, no sólo es distinta sino también complementaria. Para Raju, la complementariedad de estas tradiciones da lugar a la ampliación de su alcance y sugiere que podrían converger a través de un diálogo intercultural, aportando a distintos modelos de filosofía intercultural.

Finalmente, cabe mencionar que algunos defensores de esta filosofía intercultural argumentarían que existen evidencias de este tipo de proyecto en diversos encuentros de textos y tradiciones entre culturas a lo largo de la historia. Dentro del amplio espectro de filosofía intercultural, como estamos viendo, encontramos varios enfoques y modelos con diferentes facetas, entre ellos también existen otros. Hay quienes afirman que estos modelos son evidencia de la existencia de un proyecto de filosofía intercultural, resaltando varios encuentros y fusiones de textos y tradiciones filosóficas pertenecientes a diversas culturas que ocurrieron en el pasado. En la confluencia de esas tradiciones y textos filosóficos, provenientes tanto de una cultura particular como de otras, se ha dado un tipo especial de encuentro. Sin embargo, estos defensores suscitan interrogantes sobre la profundidad y alcance de este encuentro. Proponen que tanto la migración como la apropiación de estas filosofías interculturales y sus textos pueden parecer más tangibles de lo que realmente son.

El proyecto de filosofía intercultural enfrenta un desafío, que nace de la afirmación que se realiza sobre la relación de la filosofía con la cultura. Actualmente, ciertos filósofos sostienen que las filosofías y las tradiciones filosóficas están fuertemente influenciadas y delineadas por las culturas en las que se originan. Esto plantea una barrera no solo para compromisos directos, sino incluso para intentos de entendimiento mutuo. Innegablemente, la filosofía está incrustada en la cultura.<sup>55</sup> No solo sus raíces están en su cultura natal, no puede liberarse completamente de las fuentes de las que manaron las ideas que le dieron lugar. Las razones de esta afirmación son bastante claras; nuestro lenguaje y valores son

---

un espacio conceptual compartido, reconocer y valorar la diversidad cultural, y buscar preocupaciones e intereses filosóficos compartidos como base para la filosofía intercultural. Aunque hay desafíos inherentes a las diferencias semánticas y culturales, así como a la dominación de ciertas tradiciones filosóficas, el diálogo y la apertura a otras perspectivas pueden llevar a un espacio común de investigación filosófica. La filosofía intercultural se presenta como una oportunidad para enriquecer y ampliar nuestra comprensión de la experiencia humana a través del encuentro y el intercambio entre culturas filosóficas diversas.

<sup>54</sup> Como curiosidad, me gustaría destacar que Sarvepalli Radhakrishnan fue el segundo presidente de la India tras alcanzar la independencia. Radhakrishnan fue un defensor del diálogo intercultural y de la comprensión mutua entre las diferentes tradiciones filosóficas y religiosas del mundo. Promovió la idea de que la filosofía y la religión pueden servir como puentes para superar las diferencias culturales y fomentar la armonía global.

<sup>55</sup> Mosterín de las Heras, Jesús, *Filosofía de la cultura*, Alianza, Madrid, 1994.

rápidamente asimilados por nuestras culturas.<sup>56</sup> Dentro de este contexto, es donde emergen los problemas y cuestionamiento específicos que los filósofos persiguen.

La cultura es influencia y parámetro de lo que se considera filosofía y entender cómo se diferencia de la literatura, ciencia, historia o religión y es fundamental. Los conceptos con los que expresamos cuestionamientos filosóficos o concluimos desde la cultura están directamente bajo el influjo de las reglas culturales. Personajes legendarios como Lao-Tse o Confucio, y aquellas ideologías milenarias asiáticas y africanas junto a las de las tribus aborígenes americanas, eran consideradas, tradicionalmente desde la óptica de la filosofía occidental, más ligadas a religiones o "cosmovisiones" occidentales. Para fortalecer este razonamiento, estamos viendo que hay multitud de académicos que destacan casos donde una tradición cultural o sistema idiomático carece de la terminología, sintaxis o incluso los conceptos para cuestiones relacionadas con la ontología. Se ha argumentado que algunos filósofos pueden tener dificultades para comprender las ideas de filósofos de otras culturas debido a que sus propias perspectivas filosóficas están fuertemente influenciadas por su cultura, lo que les impide reconocer las proposiciones y estructuras conceptuales de otras culturas. Además, su inmersión en su propio enfoque filosófico puede llevarlos a no reconocer cómo sus presuposiciones excluyen de antemano otros enfoques. En otras palabras, su visión filosófica está tan arraigada en su propia cultura que se vuelven ciegos a las formas de pensar y comprender que difieren de la suya. Esta falta de comprensión puede dificultar el diálogo y el intercambio intercultural en el ámbito filosófico. Es esencial ser consciente de nuestras propias limitaciones culturales y ser abiertos a nuevas perspectivas para fomentar un verdadero entendimiento y apreciación de la diversidad filosófica.

Esto es especialmente observado dentro del contexto de la filosofía africana la cual propone tres o cuatro elementos constitutivos del ser humano, desafío también que se presenta al gestionar el proyecto de la filosofía intercultural centra su fuerza principal en la naturaleza de la misma filosofía.<sup>57</sup>

En el pensamiento occidental, los principios construidos de la humanidad se limitan a dos, la mente o el alma y el cuerpo. Esto genera cuestiones particularmente usadas en el pensamiento africano, como el dualismo mente/cuerpo o la muerte como una escisión mordaz entre el alma y el cuerpo, no sólo no se pueden interpretar correctamente, sino que se podrían considerar irrelevantes o incluso chocantes para el pensamiento africano y viceversa. Con base en lo anterior, el desafío principal al gestionar el proyecto de la filosofía intercultural centra su fuerza principal en la naturaleza de la misma filosofía.

El filósofo británico Robin George Collingwood defendía que la filosofía es un método de pregunta y respuesta, es decir, consiste en plantear preguntas y responderlas, en una visión particularmente socrática del desempeño filosófico pero que yo no voy a objetar aquí, entre otras razones porque es el modelo que trato de practicar en mis clases, el método dialógico. Para comprender adecuadamente lo que un filósofo ha dicho o ha querido decir, es

---

<sup>56</sup> De Bustos Guadaño, Eduardo, *Filosofía del lenguaje*, UNED, Madrid, 2017.

<sup>57</sup> Evidentemente, soy un completo ignorante de la filosofía africana. Para este trabajo, la mejor referencia que he encontrado al respecto es Wiredu, Kwasi, *Philosophy and an African Culture*, Cambridge University Press, Cambridge, 1980. Tiene varias reediciones posteriores.

fundamental conocer la pregunta a la que intentó dar respuesta y esto es radicalmente importante. Esta premisa plantea desafíos considerables cuando se trata de abordar filosofías y filósofos de diferentes culturas, así como al intentar comprender afirmaciones o textos que provienen de contextos distintos al propio. Las razones son obvias, pues el rango, el carácter, el objetivo de las preguntas que se puedan plantear están íntimamente imbricadas con los fenómenos culturales de los cuales emanan. Dicho con otras palabras, cada cultura, cada sociedad, cada filosofía planteará unas preguntas de naturaleza diferente y de ambición distinta. Antes de adentrarnos en una filosofía de otra cultura con la esperanza de encontrar respuestas a nuestras propias inquietudes, resulta necesario realizar una mínima historia de la filosofía. Esto implica discernir las cuestiones que dieron origen a ese punto de vista o sistema filosófico en primer lugar. Si no conocemos o no podemos conocer las interrogantes que dieron lugar a la visión filosófica en cuestión, no podemos comprometernos verdaderamente con ella y, por lo tanto, jamás podremos dar una respuesta adecuada a dicha cuestión.

A todo esto, hay que agregar que el proyecto de la filosofía intercultural se enfrenta al desafío de que, en muchos casos en los que se han introducido conceptos de una tradición filosófica en otra, no se han comprendido ni asimilado de manera adecuada. Por lo tanto, es aún menos probable lograr una comprensión y un intercambio de ideas efectivos cuando los conceptos filosóficos provienen de culturas diferentes.

La obra de varios autores contemporáneos, entre ellos Alasdair MacIntyre,<sup>58</sup> sugiere que los conceptos y su significado están estrechamente ligados a las tradiciones. MacIntyre señala que, en nuestro vocabulario filosófico y ético actual, encontramos términos y conceptos provenientes de diversos textos y tradiciones, pero no existe una coherencia o consistencia particular entre ellos. A pesar de esto, cuando las personas comparten un idioma o conviven juntas, tienden a creer que comparten una cultura y una tradición más amplia, lo que los lleva a pensar que se entienden bastante bien y que no hay problemas para comunicarse y colaborar en temas filosóficos.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Alasdair MacIntyre es ampliamente reconocido como uno de los filósofos contemporáneos más influyentes e importantes. Su obra abarca una amplia gama de temas, incluyendo la ética, la filosofía política, la filosofía moral y la historia. Sus ideas han tenido un impacto significativo en estos campos y han generado debates y discusiones profundas en la comunidad filosófica. Una de las contribuciones más destacadas de MacIntyre es su crítica al individualismo y al relativismo moral. En su obra *Tras la virtud* (*After virtue* en el original en inglés), argumenta que la ética contemporánea ha perdido su fundamento y coherencia debido a la falta de una tradición moral compartida. MacIntyre sostiene que las virtudes y los valores éticos solo pueden ser comprendidos en el contexto de una tradición moral que proporciona un marco conceptual y normativo para la acción ética. Esta crítica ha llevado a un renovado interés en la ética de las virtudes y ha influido en el desarrollo de la ética comunitarista. Otra contribución importante de MacIntyre es su teoría de las narrativas y la importancia de la historia en la comprensión de la ética y la identidad personal. Él argumenta que nuestras vidas individuales y nuestras comunidades son narrativas en las que nuestras acciones y decisiones se integran en una trama más amplia. La comprensión de nuestra propia identidad y de los valores éticos requiere situar nuestra vida dentro de un contexto histórico y social más amplio. Esta perspectiva histórica ha influido en el desarrollo de la ética narrativa y ha planteado cuestiones importantes sobre la interpretación moral y la formación de la identidad. Además de su trabajo en ética, MacIntyre también ha realizado importantes contribuciones en el campo de la filosofía política. En su obra *Marxismo y cristianismo*, examina las similitudes y diferencias entre estas dos tradiciones y ofrece una crítica de la política liberal moderna. Argumenta que tanto el liberalismo como el marxismo están comprometidos con una concepción inadecuada de la persona humana y que se necesita una nueva forma de pensar sobre la política basada en una ética de la virtud. La importancia de MacIntyre radica en su capacidad para desafiar las suposiciones predominantes en la ética y la filosofía política contemporáneas. Su enfoque crítico y su llamamiento a recuperar una tradición moral compartida han influido en el pensamiento ético y político, estimulando un debate rico y profundo sobre las fundamentaciones de la ética y la política. Su trabajo continúa siendo objeto de estudio y su legado perdura como un valioso aporte al pensamiento filosófico contemporáneo.

<sup>59</sup> MacIntyre, Alasdair, *Three Rival Versions of Moral Enquiry*, Duckworth, Londres, 1990, p. 6.

Según MacIntyre, las creencias y prácticas morales están moldeadas por las tradiciones en las que se encuentran. Cada tradición tiene sus propias normas de justificación racional y un conjunto de textos autorizados que la respaldan. Con diferentes tradiciones, también surgen diferentes normas de razonabilidad, justificación y prueba en relación con las creencias y prácticas éticas y epistémicas. Por lo tanto, cuando se debate entre puntos de vista fundamentalmente opuestos, estos debates suelen ser inconcluyentes. Cada postura puede parecer irrefutable para sus propios seguidores, dentro de sus propios términos y criterios de argumentación.<sup>60</sup>

Según este modelo, los esfuerzos por entablar un diálogo no suelen ser muy efectivos. No obstante, esto no significa que la comunicación entre tradiciones sea imposible. MacIntyre argumenta que es mucho más difícil de lo que se cree comúnmente y que requiere un discernimiento significativo por parte de aquellos que poseen sabiduría práctica. En muchos casos, los esfuerzos de la filosofía intercultural resultan problemáticos, según MacIntyre.

En el contexto de la filosofía intercultural, se puede inferir que Alasdair MacIntyre sostendría que las diferentes tradiciones éticas ofrecen diversas perspectivas sobre la moralidad y que cada una tiene algo valioso que aportar. No es aventurado decir que, tras la lectura de algunas de sus principales obras este autor escocés defiende la necesidad de un diálogo entre las diferentes tradiciones éticas para enriquecer nuestra comprensión y práctica ética.

Sin embargo, es importante destacar que MacIntyre también ha expresado críticas al relativismo ético, es decir, la idea de que no existen verdades morales objetivas. Según él, es posible realizar juicios morales fundamentados en principios racionales y en las características de prácticas y tradiciones éticas. Por lo tanto, es posible que sea cauteloso al abordar la filosofía intercultural en términos de un relativismo moral absoluto.

En resumen, aunque no hay una opinión directa de Alasdair MacIntyre sobre la filosofía intercultural, es posible inferir que defendería la importancia de las tradiciones éticas y del diálogo entre ellas, pero manteniendo la idea de que es posible realizar juicios morales fundamentados en principios racionales.

Las objeciones y preocupaciones mencionadas anteriormente son contundentes, pero también es evidente que algo está sucediendo en los casos en los que se ha producido una supuesta migración de ideas y encuentros filosóficos que se va orientando hacia una convergencia necesaria. Dados los tiempos que corren en que el mundo es más pequeño y la globalización se ha extendido al globo entero, con sus claroscuros, evidentemente, no parece que vayamos muy descaminados si defendemos en este foro que la filosofía intercultural es una salida prácticamente inevitable a la reflexión filosófica. Lo que me estoy proponiendo aquí es ofrecer una serie de comentarios sobre el estado actual del proyecto de la filosofía intercultural, hasta donde llega mi investigación, que describen en qué consiste dicho proyecto filosófico y si este pudiera llevarse a cabo de manera fructífera.

---

<sup>60</sup> MacIntyre, Alasdair, *Whose Justice? Which Rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1988, p. 345.

## 8. Preguntas

Sin embargo, no todo va a ser miel sobre hojuelas en el presente texto.<sup>61</sup> El concepto de filosofía intercultural suscita diversas preguntas y desafíos. ¿Qué implica exactamente este proyecto? ¿Es posible un encuentro y compromiso mutuo entre filosofías de diferentes culturas? ¿Es posible mantenerse abierto a otras tradiciones filosóficas sin caer en el relativismo? ¿Las diferencias semánticas y culturales socavan el proyecto de la filosofía intercultural o existen formas de responder y superar estas diferencias? ¿Se pueden responder preguntas radicalmente diferentes utilizando los mismos métodos filosóficos o tal vez los métodos filosóficos variarán tanto como las tradiciones filosóficas de los que parten?

En el ensayo de John Ozolins "¿Qué es la filosofía intercultural? Una reflexión", incluido en el libro *What is intercultural philosophy*, se investigan las condiciones de la filosofía intercultural sin enfocarse en un modelo específico. Ozolins argumenta que, para que la filosofía intercultural sea posible, las culturas no pueden ser totalmente inconmensurables, es decir, debe haber algún lenguaje en el que las culturas puedan interactuar y comprenderse mutuamente, aunque tampoco pueden ser totalmente conmensurables. Por lo tanto, la filosofía intercultural debe ser monocultural en el sentido de que requiere establecer un espacio conceptual compartido. Sin embargo, para acceder a ese espacio y marco común, uno debe ser capaz de trascender su propia cultura.<sup>62</sup>

Además, para que exista una filosofía intercultural, debe haber preocupaciones e intereses filosóficos compartidos entre las culturas, ya sea debido a la globalización y al contacto intercultural o simplemente porque ciertas cuestiones filosóficas se plantean en prácticamente todas las culturas.<sup>63</sup> Aunque la cultura occidental tiene un dominio predominante, Ozolins sostiene que la filosofía intercultural puede reconocer esta dominación al tiempo que permanece abierta a la diferencia cultural, lo que hace posible el proyecto de la filosofía intercultural. Asimismo, una filosofía intercultural que valore una amplia variedad de métodos y contribuciones filosóficas de diversas culturas se convierte en un recurso creativo importante, ya que ningún lenguaje o sistema filosófico puede abarcar completamente la amplitud de la experiencia humana.

La filosofía intercultural implica reflexionar sistemáticamente sobre la cultura y los problemas interculturales con el fin de revelar lo que ha sido pasado por alto u oscurecido. Su objetivo es desarrollar nuevos instrumentos y métodos para comprender la culturalidad y abrirse a nuevas experiencias e ideas. Sin embargo, para abordar con éxito la filosofía intercultural, es necesario haber estudiado a fondo una filosofía de al menos otra cultura distinta a la propia, con la dificultad agregada que esto supone. A pesar de esto, la filosofía

---

<sup>61</sup> Me ha costado un poco decidirme por comenzar un apartado nuevo con la expresión "sin embargo" de sentido adversativo, sobre todo porque es poco ortodoxo académicamente. Finalmente me he decidido por emplearla porque creo que encaja perfectamente en el momento del desarrollo intelectual del contenido que trato de transmitir: tras la exposición más o menos clara, más o menos directa, que he presentado hasta ahora, no podemos menos que exponer algunas cuestiones básicas que suscitan las páginas anteriores.

<sup>62</sup> Ozoliņš, Jānis (John), "What in the World is Intercultural Philosophy? A Reflection", en *What is intercultural philosophy*, William Sweet (editor), citado, pp. 19-38.

<sup>63</sup> Esta es una de las claves que no me importa repetir y con la que he terminado el apartado anterior. Las razones por las cuales la filosofía intercultural ha nacido y tiene posibilidades no solo de pervivir, sino de expandirse y crecer, están ahí y son obvias para todo el que quiera verlas.

intercultural debe evitar caer en el relativismo, ya que busca la verdad, aunque la verdad misma sea solo una idea regulativa, o, mejor dicho, la verdad sea un concepto poliédrico y complejo que resulta muy difícil de asir y aprehender y sobre el que se lleva discutiendo más de 2600 años en muchas culturas y filosofías diferentes (si bien convendría reconocer que el concepto de verdad ha causado más quebraderos de cabeza en la cultura occidental que en otros modelos de racionalidad, como el oriental).

En este sentido, H.G. Gadamer utiliza la metáfora de una fusión de horizontes para ilustrar esta apertura y búsqueda de la verdad en el filosofar. La idea detrás de esta metáfora es que cada individuo tiene su propio horizonte cultural, compuesto por sus experiencias, creencias y valores. Al encontrarse con otra persona o cultura, estos horizontes se superponen y se fusionan, generando así un nuevo horizonte, enriquecido por las perspectivas y conocimientos de ambas partes. Esta fusión de horizontes es esencial para la filosofía intercultural, ya que implica un diálogo abierto y respetuoso entre diferentes tradiciones filosóficas. A través de este diálogo, se pueden cuestionar suposiciones y prejuicios propios, así como explorar nuevas perspectivas y posibilidades de comprensión sobre la verdad. La metáfora de una fusión de horizontes utilizada por Gadamer en el contexto de la filosofía intercultural expresa la necesidad de mantener una actitud abierta y receptiva hacia las diferentes culturas y tradiciones filosóficas, promoviendo un diálogo enriquecedor que nos permita alcanzar una comprensión más amplia y profunda de la verdad.<sup>64</sup>

Sin embargo, se debe tener cuidado al interpretar esta metáfora, ya que no implica necesariamente que deba existir un horizonte común o que el horizonte no pueda cambiar. De hecho, la filosofía intercultural exige una disposición a cambiar incluso nuestros propios horizontes, ya que la apertura es una obligación fundamental en este enfoque.

La filosofía intercultural implica reflexionar sobre la cultura y los problemas interculturales de manera sistemática. Busca desarrollar nuevos métodos y herramientas para comprender la culturalidad<sup>65</sup> y estar abiertos a nuevas experiencias e ideas. Sin embargo, se debe evitar el relativismo y perseguir la búsqueda de la verdad. La filosofía intercultural requiere una ampliación auténtica de horizontes y una actividad dialéctica que reconozca diferentes enfoques sin caer en el culturalismo relativista. La epistemología desempeña un papel fundamental en este enfoque filosófico.

En este apartado que trata de ir acercando la conclusión, considero oportuno traer a colación una de las figuras filosóficas más controvertidas para el caso que estamos estudiando, se trata de Arthur Schopenhauer.

El filósofo alemán Arthur Schopenhauer fue conocido por su pensamiento único y controvertido. Conocido principalmente por su filosofía pesimista y su visión del mundo como un lugar lleno de dolor y sufrimiento, Schopenhauer abordó también el tema de la

---

<sup>64</sup> Gadamer, Hans Georg, *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 344-367.

<sup>65</sup> Como siempre en este texto, me gusta confiar al lector las dudas y titubeos que voy teniendo conforme lo voy redactando. En este caso me detengo para aclarar el empleo del concepto "culturalidad". Este término se refiere a la cualidad o característica de ser cultural. En este párrafo en concreto, me refiero a que la filosofía intercultural busca comprender la culturalidad, es decir, entender las diferentes formas de pensamiento, valores, y prácticas culturales que existen en diversas sociedades. Además, implica estar abiertos a nuevas experiencias e ideas que provengan de diferentes culturas. En pocas palabras, "la culturalidad" implica la comprensión y apreciación de la diversidad cultural.

filosofía intercultural, si bien de manera indirecta y nunca reconociendo directamente un concepto que, en su tiempo, aún no tenía carta de existencia.

Schopenhauer afirmaba que la humanidad estaba dividida no solo por fronteras geográficas, el idioma y las tradiciones culturales, sino también por las diferencias fundamentales en las formas de pensar y percibir el mundo. Declaró que las diferencias entre las diversas culturas y civilizaciones eran inexorables y que el choque de estas diferentes concepciones del mundo solo podía conducir a pugnas y conflictos constantes.

Para Schopenhauer, cada cultura era como un individuo en sí mismo, con su propia perspectiva del mundo y su propia manifestación de la realidad. Cada cultura veía y percibía el mundo a través de sus propios ojos, y esto les daba una comprensión única de la existencia. Sin embargo, estas comprensiones únicas a menudo chocaban entre sí ya que cada una afirmaba su visión del mundo como la correcta y superior.

De acuerdo con el autor alemán, el principal obstáculo para el entendimiento intercultural era el egoísmo. Cada cultura y sus miembros individuales estaban en busca de la satisfacción de sus propios deseos y objetivos, y esto les hacía actuar en oposición a otras culturas. Schopenhauer creía que esta persecución egoísta era la causa raíz de los conflictos interculturales.

Además, Schopenhauer sostenía que la realidad en sí misma era inalcanzable para el individuo debido a las barreras individuales y culturales que obstruían su percepción. Cada individuo veía y entendía la realidad según su propia interpretación subjetiva, limitada por sus propios sentidos, deseos y creencias. Esto significaba que la mayoría de las veces, las culturas no solo se comprendían mal unas a otras, sino que tampoco se comprendían completamente a sí mismas.<sup>66</sup>

Siguiendo esta línea de pensamiento, Schopenhauer argumentó que la verdad y la realidad solo podían ser alcanzadas al superar las limitaciones de la perspectiva individual y cultural. Argumentaba que las filosofías y religiones orientales, como el budismo y el hinduismo, ofrecían una visión más completa de la realidad debido a su enfoque en la negación del ego y la búsqueda de la liberación del sufrimiento humano.

Esto llevó a Schopenhauer a considerar a las filosofías orientales como más cerca de la verdad última en comparación con las filosofías occidentales. Afirmó que estas filosofías orientales ofrecían herramientas y métodos que permitían al individuo superar la ilusión de la individualidad y conectar con la esencia subyacente y eterna de la existencia. Sostenía que, al adentrarse en estas filosofías orientales, las personas podrían comprender mejor su propia naturaleza y, en última instancia, encontrar una base común con todas las culturas.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Schopenhauer, Arthur, *El mundo como voluntad y representación*, Alianza, Madrid, 2013, (en alemán: *Die Welt als Wille und Vorstellung*). Esta es una de las obras principales de Schopenhauer, en la cual desarrolla su filosofía pesimista y aborda temas como la percepción subjetiva de la realidad, el egoísmo y las diferencias culturales. A lo largo del libro, Schopenhauer expone cómo las diferentes perspectivas individuales y culturales afectan nuestra comprensión de la realidad.

<sup>67</sup> Schopenhauer, Arthur, *Parerga y paralipomena*, editorial Valdemar, Madrid, 2021. Esta colección de ensayos filosóficos de Schopenhauer incluye varios textos que abordan directamente la filosofía intercultural y la relación entre las diferentes culturas. En particular, el ensayo titulado "Sobre la filosofía universitaria" explora el choque de las diferentes visiones del mundo y critica el etnocentrismo filosófico occidental.

Sin embargo, esto no significaba que Schopenhauer creyera en una conciliación e integración completas de las diferentes culturas en una sola entidad armoniosa. Además, afirmaba que el conocimiento de las diferentes culturas y sus perspectivas era fundamental para superar los obstáculos interculturales y fomentar una comunicación más positiva. Al conocer cómo pensaban y percibían el mundo las diferentes culturas, podría surgir una mejor comprensión entre ellas.<sup>68</sup>

La posición de Schopenhauer a respecto de la filosofía intercultural era pesimista y escéptica. Creía que las diferencias entre las culturas eran inherentes y que el choque de estas diferencias podía conducir, en muchos casos, a conflictos y tensiones. Sin embargo, valoraba los enfoques filosóficos orientales, ya que consideraba que ofrecían una visión más completa y desafiante ante la realidad. Creía en la necesidad de conocer las diferencias culturales para fomentar una mejor comprensión entre las culturas, aunque no veía una solución definitiva para los desafíos interculturales.<sup>69</sup>

Con esto podemos ver el poderoso referente que para la filosofía intercultural puede suponer el filósofo alemán Arthur Schopenhauer.

## 9. Conclusiones

Hace años, casi veinte, elaboré las conclusiones de mi tesis doctoral siguiendo un esquema sencillo: establecer una serie de puntos breves con los elementos más conspicuos de mi investigación señalados clara y sucintamente y ordenados numéricamente. No es muy frecuente que pueda utilizar dicho método en los escritos de hoy en día, entre otros motivos porque la mayoría de las publicaciones académicas exigen formatos diferentes. No obstante, como colofón al presente estudio, me propongo seguir aquel viejo modelo que considero que, dadas las características de este texto, viene pintiparado. Así pues, concluyo lo siguiente.

Una filosofía intercultural es tanto buena como necesaria por varias razones:

1. Promueve el respeto mutuo: Una filosofía intercultural busca entender y valorar al otro, reconociendo que cada cultura tiene su propia perspectiva, tradiciones y reglas éticas. Esto promueve el respeto y combate el etnocentrismo y la discrepancia cultural.
2. Fomenta la comprensión y la solidaridad: Al estudiar las diferentes filosofías y puntos de vista culturales, podemos comprender mejor las necesidades y preocupaciones de los demás. Esto promueve la empatía y la solidaridad, permitiendo una convivencia armoniosa y pacífica entre culturas distintas.

---

<sup>68</sup> Schopenhauer, Arthur, *Aforismos sobre la sabiduría de vida*, Hermida editores, Madrid, 2021. En esta obra, Schopenhauer examina las limitaciones individuales y culturales que obstruyen nuestro entendimiento de la realidad. Expresa su creencia de que es necesario superar estas limitaciones para alcanzar una comprensión más profunda y auténtica de la existencia.

<sup>69</sup> Schopenhauer, Arthur, *Los dos problemas fundamentales de la ética*, Siglo XXI, Madrid, 2010. En esta obra, Schopenhauer argumenta que el egoísmo es el principal obstáculo para el entendimiento intercultural y la armonía social. Sostiene que el aumento de la compasión hacia los demás es un componente esencial para superar este conflicto y lograr una convivencia más pacífica.

3. Estimula el diálogo y la cooperación: La filosofía intercultural enfatiza el diálogo como la mejor forma de resolver conflictos y alcanzar acuerdos. Al conocer y respetar las diferencias culturales, las sociedades pueden trabajar juntas, superando barreras lingüísticas y culturales en pos del bienestar común.

4. Proporciona una visión más global y completa: Al estudiar filosofías de diferentes culturas, obtenemos una visión más amplia y completa del mundo, evitando el sesgo cultural y ampliando nuestras perspectivas. Esto puede abrir nuevas oportunidades y soluciones creativas a problemas comunes.

5. Protege y preserva la diversidad cultural: Una filosofía intercultural contribuye a reconocer, valorar y proteger la diversidad cultural. Esto es esencial para evitar la homogeneización cultural y mantener la riqueza y pluralidad de las tradiciones, lenguas, costumbres y modos de vida que enriquecen a la humanidad.

En resumen, una filosofía intercultural nos brinda las herramientas necesarias para vivir en un mundo diverso, reconciliando nuestras diferencias y promoviendo el entendimiento mutuo y la cooperación entre diferentes culturas. Es una disciplina que nos ayuda a construir sociedades más justas, equitativas y pacíficas en un mundo cada vez más globalizado.

Ahora bien, en este apartado de conclusiones no habríamos terminado todo el trabajo si no nos ocupáramos también de señalar las posibles dificultades que se podrán encontrar en el camino. Así, una filosofía intercultural puede enfrentar varios desafíos, retos y amenazas, entre los cuales se incluyen:

1. Barreras lingüísticas y de comunicación: La traducción de los conceptos y términos filosóficos puede ser complicada y a menudo se pierden algunas sutilezas y matices culturales. La comprensión mutua entre diferentes culturas puede verse obstaculizada por diferencias lingüísticas.

2. Diversidad de valores y creencias: Cada cultura tiene su propio sistema de valores y creencias, y reconciliar las diferencias entre ellos puede ser desafiante. Los principios filosóficos universales pueden encontrarse en conflicto con algunas prácticas culturales específicas.

3. Sesgos y prejuicios culturales: Todos tenemos nuestras propias perspectivas y marcos de referencia culturales, lo que puede llevar a polarizaciones y discriminación entre las diferentes culturas. Superar los sesgos culturales es esencial para una verdadera comprensión y diálogo intercultural.

4. Pluralismo y relativismo moral: La filosofía intercultural puede desafiar las concepciones tradicionales de la ética y la moral, ya que puede haber una amplia diversidad de normas y valores culturales. Esto puede plantear preguntas sobre si hay una base objetiva para juzgar entre diferentes prácticas y valores culturales.

5. Incomprensión y malentendidos: A pesar de los esfuerzos por fomentar el diálogo intercultural, puede haber malentendidos y falta de comprensión entre diferentes exponentes filosóficos de diferentes culturas. La falta de experiencia y conocimiento profundo de otras culturas puede perpetuar estereotipos y distorsiones.

6. Pérdida de identidad: Al abrazar y explorar diferentes tradiciones filosóficas y culturales, algunas personas pueden sentir que su propia identidad cultural se diluye o se ve amenazada. La adaptación y la integración intercultural deben equilibrarse con el respeto por la propia historia y tradiciones.

7. Normatividad: Establecer criterios o modelos normativos puede parecer prescriptivo y reduccionista en un contexto de filosofía intercultural. La diversidad y el compromiso con diferentes puntos de vista pueden dificultar la búsqueda de una única verdad o sistema filosófico.

En conclusión, la filosofía intercultural enfrenta desafíos en cuanto a la comprensión y comunicación entre diferentes culturas, el reconocimiento y respeto de la diversidad de valores y creencias, los sesgos y prejuicios culturales, la búsqueda de una ética común, los malentendidos y estereotipos, la interacción entre la identidad personal y cultural, y la normatividad filosófica. Es necesario abordar estos desafíos para lograr un diálogo intercultural más fructífero y comprensivo.

Es un largo camino el que hemos transcurrido en estas páginas, pues si el lector lo recuerda, en las primeras líneas de este estudio hacíamos referencia al concepto de bárbaro como creación griega de corte identitario que, en cierto modo, suponía un antagonismo entre lo heleno (lo griego) y lo bárbaro. Desde aquella distinción propia del mundo antiguo a la necesidad del fomento de la filosofía intercultural de nuestro tiempo se ha caminado un largo trecho y confío en que mi propuesta pueda ser tenida en cuenta para reivindicar el papel y la necesidad de una visión filosófica más amplia, más abierta y más intercultural.

## Referencias

- Bermúdez Vázquez, M. (2019). El nacimiento del concepto de barbarie. *Rivista di filosofia neoescolástica*, 2019(1), 67-82.
- Bermúdez Vázquez, M. (2022). *Breve historia de la filosofía* (2ª ed.). Ucopress.
- Bermúdez Vázquez, M. (2023). El valor y la necesidad del pensamiento filosófico. En Á. Ledesma & H. Pagola (Eds.), *Para todo y para nada. Miradas contemporáneas de la filosofía* (pp. 73-91). Universidad de la Rioja.
- Bruya, B. (2015). Action without Agency and Natural Human Action. En B. Bruya (Ed.), *The Philosophical Challenge from China* (pp. 339-393). MIT Press.
- De Bustos Guadaño, E. (2017). *Filosofía del lenguaje*. UNED.
- Fingarette, H. (1972). *Confucius: The Secular as Sacred*. Harper.
- Flanagan, O. (2017). *The Geography of Morals: Varieties of Moral Possibility*. Oxford University Press.
- Fraijó, M. (2022). *Filosofía de la religión*. Trotta.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Goldin, P. R. (2003). A Mind-Body Problem in the Zhuangzi? En *Hiding the World in the World: Uneven Discourses on the Zhuangzi* (pp. 226-247). State University of New York Press.

- Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo*. Trotta.
- Inwood, M. (1997). *Heidegger*. OUP.
- Ivanhoe, P. J. (2000). *Confucian Moral Self Cultivation*. Hackett Publishing.
- Kisiel, T. (1993). *The Genesis of Heidegger's Being and Time*. University of California Press.
- La Croce, E. (1992). *La doctrina pitagórica de la transmigración*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Mall, R. A. (2000). *Intercultural Philosophy*. Rowman and Littlefield.
- Mall, R. A. (2014). The concept of an intercultural philosophy. <https://them.polylog.org/1/fmr-en.htm>
- MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Duckworth.
- Masson-Oursel, P. (1911). Objet et méthode de la philosophie comparée. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 4, 541-548.
- Masson-Oursel, P. (1926). *Comparative philosophy*. Londres.
- Masson-Oursel, P. (1951). True Philosophy is Comparative Philosophy. *Philosophy East and West*, 1(1), 6-9.
- Mosterín de las Heras, J. (1994). *Filosofía de la cultura*. Alianza.
- Nisbett, R. (2004). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently...and Why*. Free Press.
- ONU. (s.f.). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ozolins, J. T. (2014). What in the World is Intercultural Philosophy? En W. Sweet (Ed.), *What is intercultural philosophy?* (pp. 19-38). The Council for Research in Values and Philosophy.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Editorial Istmo.
- Petit, A. (2002). Una mirada a la comunidad China desde Occidente. *Cuadernos de Geografía*, 72, 321-336.
- Raphals, L. (2015). Body and Mind in Early China and Greece. *Journal of Cognitive Historiography*, 2(2), 134-182.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Said, E. (2015). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Santos, J. A. (2014). *Filosofía intercultural y pedagogía*. Teseo Press.
- Schopenhauer, A. (2010). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Siglo XXI.
- Schopenhauer, A. (2013). *El mundo como voluntad y representación*. Alianza.

- Schopenhauer, A. (2021a). *Parerga y paralipomena*. Editorial Valdemar.
- Schopenhauer, A. (2021b). *Aforismos sobre la sabiduría de vida*. Hermida editores.
- Seal, B. (s.f.). *Polymath Extraordinaire: Life and Works of Brajendranath Seal*. <https://practiceconnect.azimpremjiuniversity.edu.in/polymath-extraordinaire-life-and-works-of-brajendranath-seal/>
- Shun, K.-I. (1993). Jen and Li in the Analects. *Philosophy East & West*, 43, 457–479.
- Shun, K.-I., & Wong, D. B. (Eds.). (2004). *Confucian Ethics: A Comparative Study of Self, Autonomy, and Community*. Cambridge University Press.
- Shun, K.-I. (2009). Studying Confucian and Comparative Ethics: Methodological Reflections. *Journal of Chinese Philosophy*, 36, 455–478.
- Shun, K.-I. (2014). Resentment and Forgiveness in Confucian Thought. *Journal of East-West Thought*, 4(4), 13–35.
- Shun, K.-I. (2015). On Anger: An Essay in Confucian Moral Psychology. En D. Jones & J. He (Eds.), *Returning to Zhu Xi: Emerging Patterns within the Supreme Polarity* (pp. 299–324). State University of New York Press.
- Sim, M. (2007). *Remastering Morals with Aristotle and Confucius*. Cambridge University Press.
- Skof, L. (2008). *Pragmatism and Social Ethics: An Intercultural and Phenomenological Approach*. *Contemporary Pragmatism*, 5, 121-146.
- Slingerland, E. (2013). Body and Mind in Early China: An integrated Humanities-Science Approach. *Journal of the American Academy of Religion*, 81(1), 6–55.
- Sweet, W. (2012). 'Faith and Reason' and Intercultural Philosophy. En A. P. Co & P. A. Bolaños (Eds.), *Thomism and Asian Cultures: Celebrating 400 Years of Dialogue across Civilizations* (pp. 40-55). University of Santo Tomas Publishing House.
- Sweet, W. (2014). *What is intercultural philosophy?* The Council for Research in Values and Philosophy.
- UNESCO. (2005). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa)
- Valdenegro, A. (2013). Cuidado de sí y más allá: pitagorismo, budismo y taoísmo. *Revista Fermentario*, 2(7), 1-18.
- Wimmer, F. (1990). *Interkulturelle Philosophie. Theorie und Geschichte*. Passagen.
- Wiredu, K. (1980). *Philosophy and an African Culture*. Cambridge University Press.
- Wong, D. (2020). Comparative Philosophy: Chinese and Western. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/comparphil-chiwes/>
- Wrathall, M. (Ed.). (2005). *Heidegger Reexamined*. Routledge.
- Yu, J. (2007). *The Ethics of Confucius and Aristotle*. Routledge.

CAPÍTULO 2

## La Integración de la Traducción Audiovisual Didáctica y la Interculturalidad en el Diseño de Propuestas Pedagógicas: Un análisis mixto sobre la Formación del Profesorado

 Pilar Rodríguez-Arancón<sup>1</sup> y  Antonio-Jesús Tinedo-Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

### RESUMEN

El cambio tecnológico y la creciente interacción entre culturas en el siglo XXI han transformado la forma en que nos comunicamos y este contacto multicultural plantea desafíos en términos de adaptación. En este contexto, el profesorado de segundas lenguas en formación debe aprender a preparar desde sus clases a los futuros ciudadanos promoviendo la tolerancia y la comprensión intercultural.

El uso de materiales audiovisuales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de lenguas han sido objeto de investigación desde la década de 1980, aunque su uso se basaba en una técnica pasiva. Sin embargo, la más reciente aparición de la traducción audiovisual didáctica (TAD) ha transformado esta actividad en una técnica activa que promueve el desarrollo de habilidades integradas, a la vez que implica una atención especial a los aspectos culturales por tratarse de actividades de mediación y no solo traducción.

Aunque la eficacia empírica de la TAD se ha probado a gran escala con el proyecto I+D+i TRADILEX, la investigación sobre la formación del profesorado sigue siendo limitada. Este estudio pretende avanzar el conocimiento en este sentido, a través de una intervención en la que el objetivo principal era capacitar al profesorado para desarrollar sus propias planificaciones de subtitulado didáctico incluyendo la interculturalidad. El estudio, basado en la experiencia de 27 sujetos que cursan el Grado de Estudios Ingleses, ha evaluado sus percepciones sobre la TAD y su potencial intercultural, y las propuestas didácticas que han desarrollado tras la intervención. A pesar de que el tamaño de la muestra es limitado, los resultados han sido muy positivos.

### PALABRAS CLAVE

Traducción  
Audiovisual Didáctica;  
Interculturalidad;  
Enseñanza de  
Lenguas; Formación  
del profesorado;  
Tecnologías Educativas

### ACCÉSIT AL MEJOR TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

## 1. Introducción

Los albores del siglo XXI se caracterizan por cambios radicales en la forma de entender la comunicación ligados al desarrollo tecnológico. La rapidez de los medios de transporte y la inmediatez de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido catalizadores del aumento del contacto entre culturas tanto en el plano físico como en el cibernético. Este contacto no es siempre fácil ya que supone una adaptación a los conocimientos, creencias, valores, costumbres y prácticas de grupos de individuos con identidades que pueden ser diferentes a las que conocemos.

Esta nueva realidad debe tener un reflejo en las aulas y el profesorado de segundas lenguas (L2) en formación debe prepararse para educar a las ciudadanas y los ciudadanos del futuro que tendrán la necesidad no solo de hablar otros idiomas, sino también de adquirir competencias que les permitan ejercer su ciudadanía de forma inclusiva en un mundo globalizado y cada vez más interconectado. Las clases de L2 deben convertirse en espacios de promoción de la "tolerancia y la comprensión intercultural" (Piller, 2016: 32) que aumenten las posibilidades de empleabilidad de los estudiantes en este nuevo contexto mucho más internacional.

A lo largo de la historia, han sido numerosas las personas que desde la Academia han tratado de definir y comprender la naturaleza y el alcance de la cultura. En palabras de Geert

**CONTACTO**  [prodriguez@flog.uned.es](mailto:prodriguez@flog.uned.es)  Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

© Los autores. Publicado por UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.

Este es un capítulo de Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original

Hofstede (1980, p. 21), “la cultura es el *software* de la mente”, una metáfora que sugiere que la cultura funciona como un programa informático que influye en la forma en que las personas procesan la información, interpretan el mundo y se comportan en sociedad. Sin embargo, la cultura no solo afecta a esos aspectos, sino que también moldea nuestras actitudes y valores.

Edward B. Tylor (1871, p. 1), considerado uno de los fundadores de la antropología cultural, definió la cultura como “ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”. Esta definición amplia, destaca la diversidad de elementos que componen la cultura y cómo abarca tanto aspectos cognitivos como conductuales, a los que nos referiremos más adelante en nuestra investigación y que han influido en su desarrollo. Es importante tener en cuenta también, que la cultura es dinámica y está en permanente evolución, ya que “es un proceso social, en constante movimiento, siempre en flujo” (Geertz, 1973, p. 44). A medida que las sociedades cambian y se enfrentan a nuevas influencias y desafíos, la cultura se adapta y transforma para reflejar estas dinámicas.

Como se ha apuntado, debemos tener presente que, tal y como señala Kramsch (1998) la lengua y la cultura son un uno indisoluble y que tanto la enseñanza de la cultura como el desarrollo de la interculturalidad no han de ser una competencia prescindible en la enseñanza de L2 (Kramsch, 2017), sino que es fundamental enseñarlas de forma simultánea (Kramsch, 1993; Larrea-Espinar y Raigón-Rodríguez, 2019a). Este es un espacio en el que los libros de texto tradicionales aún no han profundizado en demasía (Larrea-Espinar y Raigón-Rodríguez, 2019b). Desde una mirada histórica, Byram (1993) abogaba por esta integración, denunciando que el término “estudios culturales” no estaba plenamente integrado en la enseñanza L2, y su producción científica ha tenido como fin principal sembrar los fundamentos didácticos y de investigación sobre este tema (Byram y Feng, 2004). En este sentido, Kovács (2017) pone de manifiesto que la literatura existente sobre la inclusión de la dimensión cultural en la enseñanza de L2 es escasa, y que es fundamental poner el foco en la formación del profesorado, puesto que es a este agente educativo al que hay que dotar con conocimientos teóricos y prácticos para la inclusión de la interculturalidad en sus planificaciones didácticas.

En este periodo de cambio de siglo, otro factor que está recibiendo cada vez más visibilidad, es la presencia de los productos audiovisuales. Se trata de una industria con múltiples géneros como el cine, las series de televisión, los dibujos animados, los documentales, las plataformas de internet, etc. (Ávila-Cabrera y Rodríguez-Arancón, 2021), con millones de usuarios que consumen sus productos en los momentos de ocio y como parte de sus trabajos, desde casa o en los medios de transporte y ya es una forma de entretenimiento ubicua en los momentos de espera antes de una reunión, una clase, una consulta con el médico, etc.

El uso de las TIC y del material audiovisual en el aula de L2 no es nuevo y sus ventajas se han venido investigando desde la década de 1980, aunque en ese primer momento se trataba fundamentalmente del uso de los subtítulos como apoyo a la comprensión del contenido de

vídeos (Vanderplank, 1988), es decir, una forma pasiva de explotación de los recursos por parte de los estudiantes. Desde ese momento, la producción científica sobre los resultados positivos del uso de la traducción audiovisual ha aumentado de manera exponencial y ahora nos encontramos abundante bibliografía que estudia los efectos de la traducción audiovisual didáctica (TAD) en diferentes contextos (Talaván y Lertola, 2022). La diferencia entre lo que se hacía en el aula en los 80 y nuestra propuesta de TAD, es que el papel que se espera de las personas participantes en la intervención es activo, es decir, se convierten en creadoras de su propio y original material audiovisual.

En un mundo intercultural, interconectado, y en el que lo audiovisual tiene un papel protagonista se torna esencial reflexionar sobre la forma en la que se puede preparar a la ciudadanía del siglo XXI para interactuar con solvencia en sociedades pluriculturales y plurilingües y creemos que la TAD puede aportar, por su propia naturaleza, un potencial considerable para satisfacer estas necesidades debido al hecho de que se trata de una técnica de aprendizaje que integra los materiales audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo del enfoque educativo basado en la experiencia (también conocido como aprender haciendo) (Talaván y Tinedo-Rodríguez, 2023). Como apuntábamos previamente y tal y como conciben Talaván y Lertola (2022), la TAD se puede definir como una técnica en la que el alumnado de L2 es prosumidor de productos audiovisuales y ha de producir un nuevo producto audiovisual a partir de otro proporcionado en el marco de un andamiaje adecuado que se desarrolla en torno a cuatro fases: toma de contacto (*warm up*), visionado crítico del vídeo (*video viewing*), tarea TAD (*DAT task*) y tarea de consolidación (*Post-DAT task*).

El potencial de la TAD se nutre del hecho de que los productos audiovisuales ofrecen una serie de características que los hacen especialmente adecuados para su explotación en la enseñanza de L2. El lenguaje audiovisual se caracteriza por su capacidad de combinar imágenes, sonidos, texto y elementos visuales para transmitir información (Nunan, 1999). Estos múltiples canales de significación lo convierten en un input rico, auténtico y más fácil de comprender. No es frecuente usar materiales adaptados o creados para la enseñanza, sino que se trata de explotar (ver y oír) situaciones reales de habla, gestos, expresiones faciales y entonación, que ayudan a captar el significado y la intención comunicativa (Richards y Rodgers, 2014). Como explica Vandergrift (2004), esta combinación multisensorial mejora la retención de la información y el aprendizaje de vocabulario y pronunciación.

Los productos audiovisuales, además, ofrecen modelos auténticos de hablantes nativos, que sirven para imitar y practicar la pronunciación y la entonación. Esta habilidad se pone en práctica en particular en modalidades de TAD como las voces solapadas. Los recursos audiovisuales pueden ser utilizados en diferentes contextos y adaptados a diferentes estilos de aprendizaje. Con la tecnología actual, es posible acceder a una amplia variedad de recursos en línea (Thornbury, 2005) y, además, con una buena elección de productos se consigue que el alumnado aumente su autoestima y motivación y baje su nivel de ansiedad. De esta manera se influye sobre las tres variables del filtro afectivo estudiadas por Krashen (1988) y se aprende de manera incidental por la exposición a la L2 e intencional, al crear de manera activa el nuevo contenido de un vídeo (Talaván y Rodríguez-Arancón, en prensa). Sin

embargo, no es siempre posible desarrollar la competencia intercultural de manera incidental y es necesario visibilizar los aspectos que se quieren destacar de manera explícita. Veremos ejemplos de ello en la sección de resultados.

En las intervenciones de TAD, el alumnado puede desarrollar diversas tareas de traducción relacionadas con las modalidades en las que se investiga actualmente, como el subtítulo (Ávila-Cabrera y Rodríguez-Arancón, 2021; Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2011; Lertola, 2019; Talaván, 2006, 2012; Talaván y Rodríguez-Arancón, 2014), el doblaje (Talaván y Ávila-Cabrera, 2015; Talaván y Costal, 2017), las voces solapadas (Talaván, 2021; Talaván y Rodríguez-Arancón, 2018), la audio descripción (Navarrete, 2013, 2018, 2020, 2021; Ogea-Pozo, 2022b, 2022a; Talaván et al., 2022) y el subtítulo para personas sordas (Talaván, 2019; Talaván et al., 2022; Tinedo-Rodríguez y Frumuselu, 2023).

El potencial pedagógico de la TAD se ha validado a gran escala en el proyecto TRADILEX y los datos de los pre-pilotajes (Plaza Lara y Fernández Costales, 2022), pilotajes (Couto-Cantero et al., 2022; Plaza Lara y Gonzalo Llera, 2022; Talaván y Rodríguez-Arancón, en prensa) y del propio proyecto (Fernández-Costales et al., 2023) demuestran de forma empírica su validez para el desarrollo de las destrezas de producción y recepción oral y escrita de la L2 de una forma integrada a través de un enfoque metodológico activo en el que, además, la mediación lingüística adquiere un papel muy relevante (Canales Hernández, 2022; Navarrete, 2022). Esto se debe al hecho de que crear un producto audiovisual va más allá de la propia traducción del texto, pues se ha de tener en cuenta la multimodalidad asociada a este tipo de productos, la facilitación de la comunicación, la construcción y el negociado de significados, y todo ello sin perder de vista los aspectos culturales de la lengua fuente y de la lengua meta.

Se hace necesario matizar, que el proyecto TRADILEX tiene sus fundamentos teóricos y prácticos en proyectos previos implementados a nivel nacional e internacional como LeViS (Sokoli, 2006), Babelium (Pereira Varela, 2014), ClipFlair (Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2015; Sokoli, 2015) y PluriTAV (Martínez-Sierra, 2018; Reverter Oliver et al., 2021).

En el campo de la TAD se han llevado a cabo investigaciones que se centran en la adquisición de la interculturalidad a través del subtítulo (Borghetti, 2011; Borghetti y Lertola, 2014) y la audiodescripción (Sainz Moreno, 2023) que, a pesar de contar con muestras reducidas, avalan el potencial de este enfoque metodológico para su desarrollo. Sin embargo, la literatura existente en relación a la formación del profesorado en TAD es escasa y se reduce a un estudio reciente de Lertola y Talaván (2022) en el que las autoras muestran la experiencia que tuvieron en un taller en el que formaron a profesorado de secundaria perteneciente a una institución suiza en el uso didáctico del doblaje y de la audio descripción, obteniendo resultados positivos en lo que concierne a la percepción de la TAD.

La inclusión de la interculturalidad es todo un reto en la TAD, y más aún lo es su evaluación (Rodríguez Arancón, 2023a, 2023b). El propio docente ha de contar con un conocimiento cultural sólido y, además, se le deben proporcionar las herramientas prácticas para que pueda hacer una transposición del entramado didáctico ligado al concepto de interculturalidad que se materialice en los diferentes niveles educativos. Por suerte, la publicación del *volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las*

*lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020) ha facilitado la tarea con un conjunto de descriptores por nivel y una serie de recursos, no solo para la enseñanza de la L2, sino incluso para el fomento de la enseñanza plurilingüe e intercultural, como la *Guía para el desarrollo e implementación de currículos para la educación plurilingüe e intercultural* (2016) o el *Manual para el desarrollo curricular y la formación docente: la dimensión lingüística en todas las materias* (2016). En la Figura 1 se muestran los descriptores sobre ese espacio de entendimiento pluricultural al que nos referíamos al principio de este artículo y que aparecen reflejados en él como parte de la mediación en la comunicación, que es uno de los claros beneficios de la TAD, como se ha explicado con anterioridad.

<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Media de forma eficaz y natural entre miembros de su propia comunidad y de otras comunidades, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</li> <li>•Dirige con eficacia una discusión delicada, identificando los matices y el trasfondo de la conversación</li> </ul>
<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Actúa como mediador/a en encuentros interculturales y contribuye a crear una cultura compartida de comunicación gestionando la ambigüedad, ofreciendo consejo y apoyo, y evitando malentendidos.</li> <li>•Anticipa posibles confusiones sobre lo que se ha dicho o escrito y ayuda a mantener una interacción positiva comentando e interpretando las diferentes perspectivas culturales sobre el tema en cuestión</li> </ul>
<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Explota su conocimiento de las convenciones socioculturales para establecer un consenso sobre cómo actuar en una determinada situación que es nueva para las personas involucradas.</li> <li>•En encuentros interculturales, demuestra capacidad para reconocer perspectivas diferentes a su visión habitual del mundo y se expresa de manera adecuada al contexto.</li> <li>•Aclara malentendidos e interpretaciones erróneas durante encuentros interculturales, proponiendo una interpretación de lo que se quiso decir realmente con el fin de aclarar la situación y permitir que la discusión avance.</li> <li>•Fomenta una cultura compartida de comunicación, expresando su comprensión y reconocimiento de ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes, e invitando a los participantes a intervenir y a reaccionar a las ideas de los demás.</li> <li>•Trabaja de forma colaborativa con personas que tienen distintas orientaciones culturales, discutiendo las semejanzas y diferencias de puntos de vista y perspectivas.</li> <li>•Cuando colabora con personas de otras culturas, adapta su forma de trabajar para crear maneras de proceder compartidas.</li> </ul>
<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Facilita la comunicación entre culturas iniciando la conversación, mostrando interés y empatía mediante preguntas y respuestas sencillas, y expresando acuerdo y entendimiento.</li> <li>•Presta apoyo durante encuentros interculturales, identificando los sentimientos y las diferentes visiones del mundo de los otros miembros del grupo.</li> <li>•Facilita un intercambio intercultural utilizando un repertorio limitado para presentar a personas de distintas culturas y para plantear y contestar preguntas, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de distinta forma en las diferentes culturas involucradas.</li> <li>•Contribuye a desarrollar una cultura compartida de comunicación, intercambiando de manera sencilla información sobre valores y actitudes hacia la lengua y la cultura.</li> </ul>
<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Contribuye a un intercambio intercultural utilizando palabras/signos sencillas/os para pedir a otros que expliquen algo y lograr que aclaren lo que dicen, al tiempo que hace uso de un repertorio limitado para expresar acuerdo, invitar, agradecer, etc.</li> </ul>
<b>A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Facilita un intercambio intercultural mostrando una actitud de acogida e interés con palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal, invitando a otros a intervenir e indicando si entiende cuando se dirigen a él/ella directamente</li> </ul>

**Figura 1.** Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020: 127-128).

En este contexto, es necesario investigar cómo se puede integrar la interculturalidad en la formación del profesorado que va a utilizar la TAD en sus clases. Este estudio tiene como génesis la validación empírica a gran escala de TRADILEX (Fernández-Costales et al., 2023), pero se centra en explorar cómo el profesorado puede llevar a cabo esa integración. Es decir, a diferencia del proyecto anterior, que se centró en su eficacia en el alumnado, esta investigación busca entender las diferentes formas en que el profesorado puede incluir este

aspecto en su enseñanza. La naturaleza del presente estudio es mixta y combina los datos de percepción del profesorado en formación con los datos empíricos obtenidos de la intervención en formato de propuesta pedagógica.

## 2. Objetivos

Como se mencionaba en la sección anterior, este estudio está influenciado principalmente por los datos positivos del proyecto TRADILEX. El impacto claramente beneficioso de la TAD bajo la propuesta metodológica de Talaván y Lertola (2022) conlleva el plantearse la necesidad de formar al profesorado en su uso como técnica de enseñanza de L2. Además, esta propuesta parece reflejar una necesidad apremiante de incorporar la enseñanza de la competencia intercultural al aula y que encaja perfectamente con lo que el Marco indica como esencial en el aprendizaje de L2.

La interconexión, la inmediatez de las comunicaciones entre personas, el constante contacto entre culturas en diferentes escenarios y los estudios que subrayan la importancia de incorporar la dimensión intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, parecen apoyar esta incorporación en este tipo de formaciones. De esta forma, los objetivos sobre los que se articula esta investigación son los siguientes:

- O1) Evaluar las percepciones del profesorado sobre la integración de la interculturalidad en el diseño de propuestas pedagógicas basadas en la TAD, en lo que respecta al desarrollo integrado de destrezas y componentes lingüísticos.
- O2) Analizar sus percepciones sobre dicha integración y en aspectos como la comunicación no verbal y otros elementos relevantes.
- O3) Investigar la forma en que el profesorado en formación ha incluido la interculturalidad en sus propios diseños de propuestas pedagógicas basadas en la modalidad del subtítulo como TAD, diferenciando entre la enseñanza de la cultura de manera explícita e implícita.

## 3. Metodología

La metodología de este estudio es de naturaleza mixta puesto que se han extraído datos de percepción a través de un cuestionario de respuestas en una escala tipo Likert, y, además, se hará un análisis de contenido de las propuestas pedagógicas planteadas por el profesorado en formación.

La muestra se compone de 27 estudiantes del Grado en Estudios Ingleses que voluntariamente aceptaron participar en la acción de innovación docente ReachDAT (*Researching and Teaching through Didactic Audiovisual Translation*) que se ofertó a alumnado de tercer curso matriculado en la asignatura de Traducción de Textos Generales Inglés>Español con el fin de que tuvieran una formación de carácter práctico en la que pudiesen aplicar a la didáctica de lenguas los fundamentos de la teoría de la traducción aprendidos en el curso. Este hecho es especialmente significativo ya que los matriculados

pueden encontrar la utilidad de la asignatura para su futura profesión como profesores de lenguas.

El curso se desarrolló en 4 bloques, durante los meses de marzo, abril y mayo de 2023. Durante la primera fase del curso (27 de marzo – 9 de abril) el alumnado debía ver una serie de videos formativos con información general sobre TAD y trabajar en una propuesta pedagógica de subtítulo didáctico elaborada por el Equipo Docente en la que participaban como estudiantes. La segunda fase del curso se desarrolló del 10 al 19 de abril de 2023 y consistía en familiarizarse con la investigación educativa a través del visionado de breves píldoras formativas y de la lectura guiada de artículos de investigación claves en el desarrollo de la TAD como disciplina. Se habilitó un foro para la puesta en común de los análisis realizados a la bibliografía propuesta que se había distribuido entre los participantes de manera aleatoria. Cada estudiante estaba encargado/a de un solo artículo para fomentar la colaboración y evitar la sobrecarga de trabajo. Un ejemplo de análisis aparece ilustrado en la Figura 2 a continuación.

The screenshot shows a forum interface with a list of threads at the top and a detailed view of a specific thread below. The thread title is "Análisis: 'The effects of fansubs on EFL education for Translation and Interpreting students: an empirical approach'". The post content includes a greeting, a reference to a scientific article by Bolaños (2017), and a detailed analysis of the article's methodology and findings. The analysis mentions multivariate analysis and the use of a perception questionnaire.

Debate	Comenzado por	Último mensaje	Réplicas
☆ Ficha Análisis			0
☆ Ficha de análisis			0
☆ Análisis: "The effects of fansubs on EFL education for Translation and interpreting students: an ..."			1
☆ Ficha de artículo			1
☆ The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English...			2
☆ Subtitling as a Didactic Tool for Relating Exactness of Information and Cultural Preservation			1
☆ Mi ficha			1
☆ Ficha de Analisis de articulos científicos			1
☆ Ficha análisis Sonia D.			1
☆ Ficha Análisis			1
☆ ficha análisis			2
☆ SUBTTLING AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR LANGUAGE TEACHING IN JOURNALISM COURSES			1

**Análisis: "The effects of fansubs on EFL education for Translation and Interpreting students: an empirical approach"**

← Ficha de artículo

Mostrar respuestas anidadas | Mover este debate a... | Mover | Configuraciones

**Análisis: "The effects of fansubs on EFL education for Translation and Interpreting students: an empirical approach"**  
de - domingo, 23 de abril de 2023, 19:01

¡Hola a todos!

Adjunto mi ficha sobre el artículo científico: "The effects of fansubs on EFL education for Translation and Interpreting students: an empirical approach" (Bolaños, 2017).

Un abrazo.

Ficha-análisis.docx

Enlace permanente | Editar | Borrar | Responder

**Re: Análisis: "The effects of fansubs on EFL education for Translation and Interpreting students: an empirical approach"**  
de - domingo, 23 de abril de 2023, 20:00

Estimada

Enhorabuena por su análisis. Este artículo es muy interesante, quizá en variables deberíamos poner "todas aquellas que se miden a través del cuestionario de percepción" puesto que, realmente, lo que hace es un análisis multivariante (El análisis multivariante es una técnica estadística utilizada para analizar la relación entre varias variables simultáneamente. Permite estudiar cómo varían varias variables a la vez y cómo se relacionan entre sí, lo que permite identificar patrones y relaciones complejas que podrían no ser evidentes mediante análisis univariante (el análisis de una variable a la vez). Enhorabuena por centrarse de una forma muy certera en aspectos de calidad del journal como la adhesión a políticas COPE. Asimismo, JoSTrans es una revista científica muy muy bien valorada en Translation and Interpreting Studies (TIS).

Atentamente,

Figura 2. Ejemplo anonimizado de análisis de un artículo como parte de las actividades del bloque dos.

El tercer bloque (17 de abril – 23 de abril) tenía un carácter teórico y se indicaban las bases para diseñar tareas TAD de subtítulo incorporando la dimensión intercultural. El último bloque tenía un carácter eminentemente práctico y en él las y los participantes debían diseñar una sesión de subtítulo didáctico atendiendo a la estructura de Talaván y Lertola (2022) e incluyendo de forma implícita y/o explícita la dimensión cultural. Su tarea se sometía a una revisión por pares a través de una aplicación de Moodle denominada “taller” cuyo fin principal es permitir la coevaluación en entornos virtuales. Una vez finalizada dicha coevaluación, las personas participantes debían revisar y mejorar su propuesta inicial atendiendo a los comentarios que su revisor/a le había hecho antes de que fuera evaluada finalmente por el Equipo Docente. Asimismo, debían diseñar un instrumento que les permitiera medir el impacto de sus propuestas en su futuro alumnado, ya que este era uno de los fines principales del bloque de investigación educativa: fomentar la reflexión crítica sobre las propuestas didácticas que se plantean en el aula de L2.

En lo que concierne a la interculturalidad, para medir las opiniones del profesorado en formación se diseñó un cuestionario *ad hoc* que se basaba en preguntas para contestar con una escala de tipo Likert que se evaluaban desde 0 hasta 10 y que abordaban las percepciones sobre el propio diseño de las propuestas pedagógicas y el potencial para el desarrollo de la interculturalidad en el alumnado. Con este instrumento se indagará en los objetivos de investigación O1 y O2.

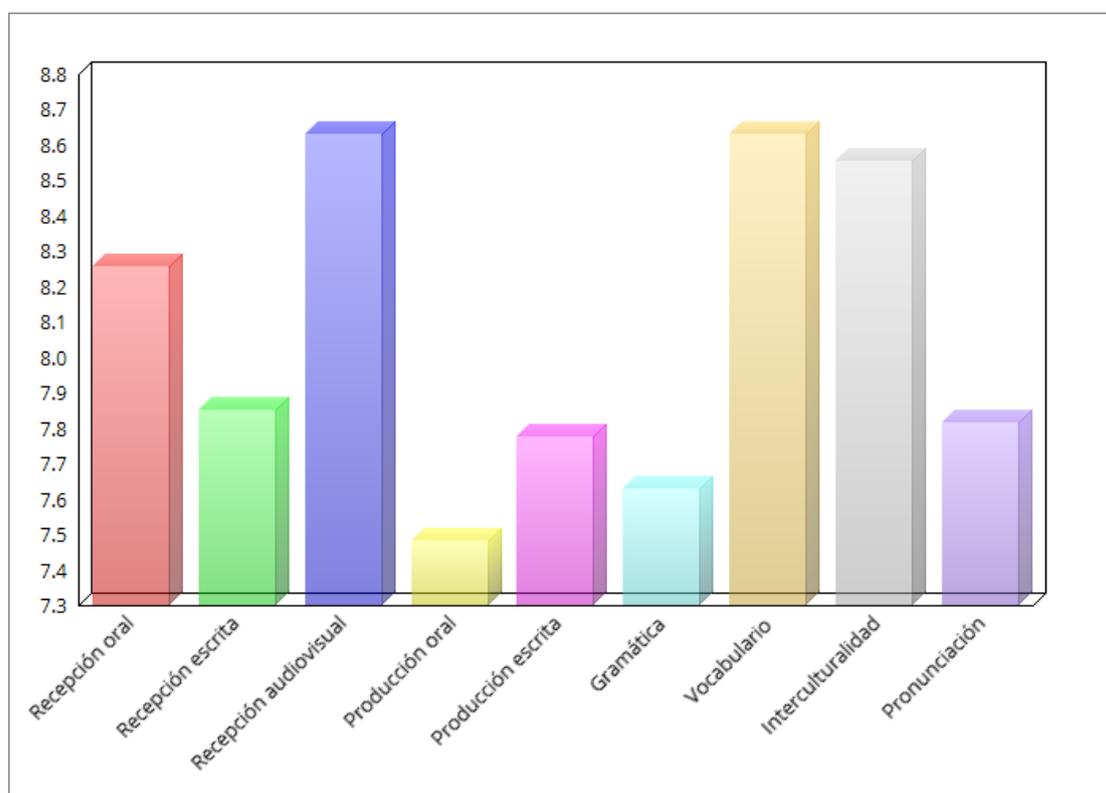
En lo relativo al O3, las propuestas pedagógicas se han recopilado utilizando un buzón en Moodle habilitado para tal fin y se ha llevado a cabo un análisis de contenido asociado al mismo para explorar la forma en la que el alumnado ha integrado la interculturalidad en sus propuestas.

Por último, en lo que concierne a la ética, todas las personas participantes aceptaron que sus datos fueran tratados con fines educativos y de investigación. Asimismo, estos datos fueron anonimizados. No se planteó la opción de establecer ningún grupo de control, puesto que, en base a la igualdad y equidad de oportunidades, se ofreció la misma formación a todo aquel que deseara iniciarse en la TAD.

#### **4. Resultados**

En esta sección se analizarán los resultados en base a los objetivos de investigación planteados y obtenidos después de la intervención. En primer lugar, se llevará a cabo un análisis descriptivo de las percepciones del profesorado sobre la integración de la interculturalidad en el diseño de propuestas pedagógicas basadas en TAD y en lo que respecta al desarrollo integrado de destrezas y componentes lingüísticos (O1). Estos datos se obtuvieron a partir del cuestionario final que se respondía con una escala de Likert del 1 al 10.

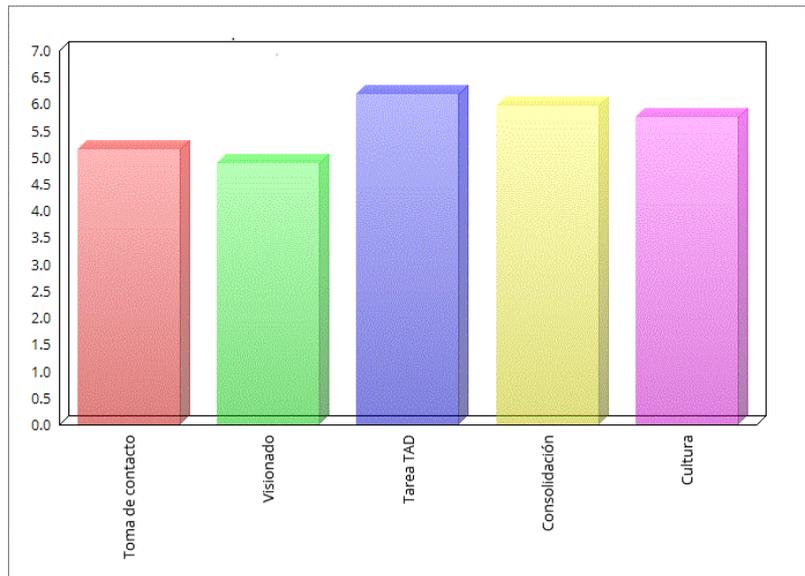
La primera pregunta en el análisis era sobre las competencias que consideraban que podían mejorar más con el uso de la TAD, y los resultados se muestran en la Figura 3, a continuación.



**Figura 3.** Percepción del profesorado en formación sobre el desarrollo de destrezas y componentes lingüísticos en el diseño de propuestas pedagógicas basadas en TAD.

De la Figura 3 se desprende que los participantes piensan que la habilidad que más mejora con este tipo de propuesta es la recepción audiovisual ( $M = 8,630$ ) junto con el vocabulario ( $M = 8,630$ ), seguido de la competencia intercultural ( $M = 8,556$ ). La producción oral obtuvo la puntuación más baja ( $M = 7,481$ ) y esto probablemente es debido a que la modalidad de TAD elegida por el Equipo Docente para que los profesores en formación desarrollaran sus propuestas pedagógicas fue la subtítulos, que se centra en la escritura. Es importante señalar que, en este tipo de diseños, la tarea de consolidación debe encaminarse mayoritariamente a fomentar la producción oral, como se ha hecho en esta propuesta. La razón de optar por la subtítulos fue que el desarrollo de la producción oral no era el foco de la investigación y en una intervención breve se consideró una de las modalidades más fáciles de aprender. Asimismo, la producción oral es la que presenta la desviación típica más elevada ( $DT = 1,847$ ), lo que indica que la variabilidad de las puntuaciones también lo es, mientras que en el componente que parece haber mayor consenso es en gramática ( $M = 7,630$ ,  $DT = 1,214$ ). Uno de los resultados más destacables en este sentido, es que las puntuaciones de las diferentes habilidades y componentes es superior a 7, lo que indica una percepción positiva en lo que concierne al desarrollo integrado de todas las competencias.

En la Figura 4 se muestran los resultados de la percepción del profesorado en formación con respecto al nivel de dificultad a la hora de desarrollar cada una de las partes de la propuesta pedagógica de TAD desarrolladas por Talaván y Lertola (2022) y la integración en ella de aspectos interculturales (O2).



**Figura 4.** Percepción del profesorado en formación con respecto a la dificultad del desarrollo de cada una de las partes de la intervención educativa y de aspectos interculturales.

Aunque hay pocas diferencias entre algunas de las fases, se observa que la mayor dificultad percibida por el profesorado en formación se centra en la fase de creación de la propia tarea TAD, seguida por el diseño de la fase de consolidación, la integración de los aspectos interculturales en la propuesta pedagógica en general, el desarrollo de la fase de toma de contacto y, por último, la creación de la fase de visionado, que se refleja en la figura claramente como la más fácil de diseñar.

Además, para demostrar la validez de estos datos, se llevó a cabo un análisis correlacional adicional sobre todos esos aspectos mencionados en la Figura 4 y sus resultados se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Análisis de correlaciones de la dificultad percibida en la creación de cada una de las partes de una propuesta pedagógica TAD y la inclusión de la interculturalidad.

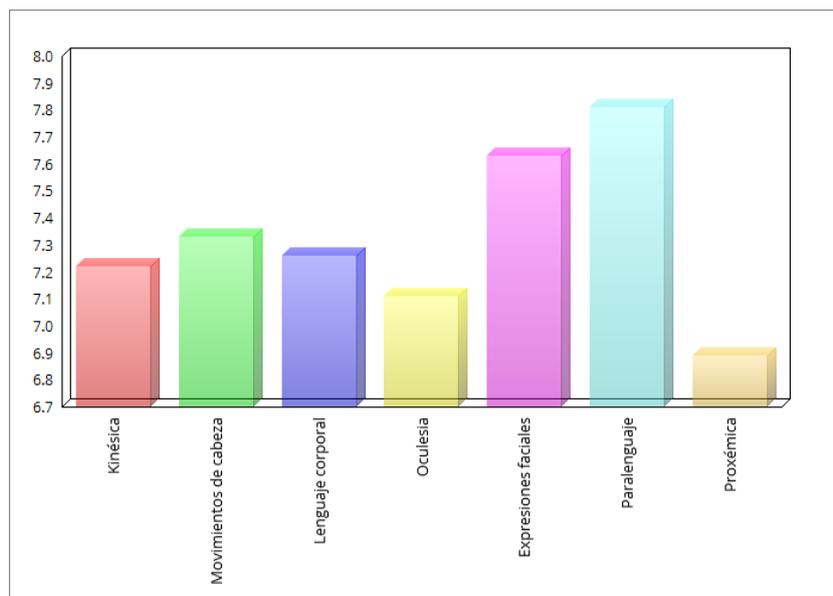
		<b>Toma contacto</b>	<b>Visionado</b>	<b>Tarea TAD</b>	<b>Consolidación</b>	<b>Interculturalidad</b>
<b>Warm-up</b>	Coef.	1,000	,698**	,460*	,447*	0,366
	p-valor		<0,001	0,016	0,019	0,061
	N	27	27	27	27	27
<b>Visionado</b>	Coef.	,698**	1,000	,712**	,521**	0,302
	p-valor	<0,001		<0,001	0,005	0,126
	N	27	27	27	27	27
<b>Tarea TAD</b>	Coef.	,460*	,712**	1,000	,573**	,458*
	p-valor	0,016	<0,001		0,002	0,016
	N	27	27	27	27	27
<b>Consolidación</b>	Coef.	,447*	,521**	,573**	1,000	,566**
	p-valor	0,019	0,005	0,002		0,002
	N	27	27	27	27	27
<b>Interculturalidad</b>	Coef.	0,366	0,302	,458*	,566**	1,000
	p-valor	0,061	0,126	0,016	0,002	
	N	27	27	27	27	27

De la Tabla 1 se destilan resultados muy interesantes en lo que respecta a cuáles son los elementos que más dificultad entrañan a la hora de realizar una propuesta pedagógica basada en la TAD e incluir la interculturalidad. El profesorado en formación que percibía el diseño de la fase inicial (*warm-up*) como un elemento complejo, tiende a pensar que el desarrollo del resto de las partes es también complejo: visionado (Spearman = ,689, p-valor <,001), tarea TAD (Spearman = ,460, p-valor = ,016), consolidación (Spearman = ,447, p-valor = ,019). De estos datos se podría desprender una hipótesis que sería que la complejidad del desarrollo de la propuesta pedagógica puede depender de la comprensión general de su estructura.

En lo que concierne a la correlación de la integración de la interculturalidad en la propuesta pedagógica, los datos señalan que es con el diseño de la propia tarea TAD (Spearman = ,458, p-valor = ,002) y de la tarea de consolidación (Spearman = ,566, p-valor = ,002) donde es más apreciable. Estos datos requieren una atención especial puesto que el coeficiente de correlación de Spearman entre la complejidad del diseño de la tarea TAD y la dificultad de inclusión de aspectos interculturales es de ,458, por lo que se trata de una correlación positiva moderada que, además, tiene un p-valor de ,002. Es decir, se trata de una correlación estadísticamente significativa, lo que se traduce en un refuerzo de la evidencia de la complejidad percibida en la integración de la interculturalidad en tareas TAD.

Asimismo, en cuanto a la relación a la dificultad percibida entre la inclusión de interculturalidad y la tarea de consolidación, cabe señalar que el coeficiente de correlación de Spearman (,566) muestra una correlación positiva más fuerte que para el caso del diseño de la propia tarea TAD, y que, además, el p-valor (,002) confirma que esta correlación es estadísticamente significativa.

Una vez demostrada la correlación en la dificultad percibida con respecto a las diferentes fases de la propuesta pedagógica TAD y la inclusión de la interculturalidad, volvemos a los datos obtenidos del cuestionario que se contestaba mediante una escala Likert del 1 al 10. Se preguntó al profesorado en formación sobre el potencial percibido sobre el uso de la TAD para el desarrollo de las diferentes dimensiones relacionadas con la comunicación intercultural. Los resultados se presentan en la Figura 5.



**Figura 5.** Percepción del profesorado en formación sobre el desarrollo de diferentes aspectos ligados a la comunicación intercultural mediante el uso de la TAD.

Este análisis tiene especial importancia para explorar el potencial simbiótico derivado de la integración de la TAD y los aspectos culturales en las propuestas pedagógicas. En lo que concierne a la kinésica, es decir, el lenguaje corporal, el profesorado en formación tiene una percepción positiva ( $M = 7,22$ ,  $DT = 1,847$ ) sobre el uso de propuestas TAD interculturales para la mejora de la comprensión y adquisición de los aspectos de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. De igual modo, se recoge en la figura una buena percepción ( $M = 7,33$ ,  $DT = 1,941$ ) por su potencial para explorar los significados de los movimientos de la cabeza y su significado en diferentes culturas. Por añadidura, en lo que concierne a la capacidad de la propuesta metodológica para la mejora de la comprensión de los significados asociados a la postura corporal en diferentes culturas, la opinión también ha resultado muy favorable ( $M = 7,26$ ,  $DT = 1,992$ ). Parece que las personas participantes entienden que este tipo de materiales didácticos pueden ayudar al alumnado de L2 a observar y comprender cómo la postura corporal puede cambiar en función de los diferentes contextos comunicativos y culturales.

La oculesia, o el contacto visual, es otro elemento clave que tiene significados variados en función de los diferentes marcos socioculturales. En este sentido, la percepción del profesorado en formación sobre su potencial en las propuestas pedagógicas es muy positiva ( $M = 7,11$ ,  $DT = 2,802$ ), ya que parece que la consideran un elemento útil y efectivo para indagar sobre las diversas formas en las que el contacto visual se utiliza en diferentes culturas de forma convergente o divergente, fomentando así un conocimiento intercultural contextualizado. Cabe matizar que, en este caso, el valor de la desviación típica es ligeramente superior al del resto de los elementos y esto indica que no hay un consenso tan acusado como en el resto de las dimensiones.

En lo que atañe a la proxémica, o al uso del espacio y la forma en la que este afecta a la comunicación, el profesorado en formación estima que la combinación de TAD e intercultural ( $M = 6,89$ ,  $DT = 2,342$ ) puede ayudar a facilitar su comprensión y su relación con la

comunicación en diferentes contextos culturales. Cabe aquí matizar que la desviación típica es elevada, lo que indica cierta falta de consenso y una variabilidad elevada en las respuestas en lo que concierne a esta dimensión de la comunicación no verbal. En contraposición, en cuanto a la percepción de la utilidad del uso de la TAD combinada con la interculturalidad para la comprensión del significado de las expresiones faciales en diferentes culturas, sí que hay un mayor grado de acuerdo y una apreciación positiva ( $M = 7,63$ ,  $DT = 1,964$ ). Finalmente, otro elemento clave relacionado con la comunicación es el paralenguaje, es decir, los cambios en el tono de voz, el significado de los silencios y la propia entonación. En lo relativo a este aspecto, las personas participantes hacen una valoración positiva ( $M = 7,81$ ,  $DT = 2,202$ ) del potencial que la TAD puede tener para mejorar su comprensión entre el alumnado.

De los resultados descriptivos analizados se desprende que una combinación efectiva de la TAD y la interculturalidad puede suponer un recurso de aprendizaje útil para adquirir elementos esenciales ligados a la comunicación no verbal debido a la naturaleza multimodal de los productos audiovisuales que son los que vertebran este tipo de propuestas pedagógicas y que mencionamos en un apartado anterior. El propio profesorado en formación muestra una opinión optimista sobre el potencial del recurso pedagógico.

Para triangular los datos obtenidos, el cuestionario incluía también una pregunta específica para que las personas participantes pudieran expresar qué aspectos eran más complejos en lo relativo a la inclusión de la interculturalidad en el desarrollo de sus propias propuestas pedagógicas. En cuanto a las ventajas, se muestran a continuación algunas de las respuestas proporcionadas:

[Sujeto 1] Aparte de las ventajas naturales que se obtienen mediante el aprendizaje de una segunda lengua, la interculturalidad puede ayudar a fomentar la inclusión, despertar la empatía en los estudiantes y reducir la discriminación. Además, preparará a los estudiantes para desenvolverse en un mundo globalizado, donde las normas culturales de cortesía, por ejemplo, son fundamentales para desarrollar una buena comunicación.

[Sujeto 4] La posibilidad de que los alumnos aprenden a ser más tolerantes y aboguen por una sociedad de igualdad de derechos.

[Sujeto 5] Las ventajas de incluir la interculturalidad en el diseño de una LP son: promover la inclusión, fomentar la empatía y la comprensión, mejorar la motivación y el interés, preparar a los estudiantes para un mundo globalizado y promover el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Un análisis de las respuestas proporcionadas muestra algunos ejes clave en lo relacionado con la inclusión de la interculturalidad, como la variedad y la riqueza del aprendizaje, los contextos de inmersión en un mundo más global y el uso de materiales auténticos, el valor añadido de lo audiovisual como puente de acceso a la cultura de la L2, y la inclusión de contenidos transversales que fomentan aprendizajes contextualizados, relevantes y significativos. Todos estos aspectos, reconocidos por los participantes, encajan con nuestra

idea inicial sobre los beneficios que la TAD puede aportar para satisfacer las necesidades de las aulas para desarrollar las capacidades de los ciudadanos del futuro.

También era de especial relevancia centrarse en los retos que presenta la inclusión de la interculturalidad en las propuestas pedagógicas. Se ofrecen algunas de las opiniones vertidas por las personas participantes a este respecto:

[Sujeto 21] Los retos de incluir la interculturalidad en el diseño de una LP pueden ser la falta de conocimiento cultural por parte de los diseñadores, dificultad para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, prejuicios y estereotipos culturales, y falta de recursos adecuados para la enseñanza intercultural.

[Sujeto 18] Hay que estar preparado para todo tipo de reacciones por parte de los alumnos. Encontrar vídeos con interculturalidad es fácil, pero que sean adecuados al nivel y a lo que queremos enseñar es más complicado.

[Sujeto 11] La interculturalidad en el diseño de una LP puede presentar retos como la diversidad cultural, el contexto socioeconómico, la actualización constante, la sensibilidad cultural y el costo y el tiempo requerido. Sin embargo, estos retos pueden ser superados con una investigación cuidadosa, una sensibilidad cultural y un compromiso con la adaptación constante.

El análisis del contenido de todas las respuestas puede conducir a la siguiente clasificación de los retos: desafíos en la integración de la interculturalidad, falta de conocimiento profundo de los sistemas lingüístico-culturales, o dificultades en la propia implementación, a los que nos volveremos a referir en las conclusiones. En este sentido, uno de los mayores retos es plantear el objetivo didáctico intercultural, encontrar ejemplos adecuados, actuar con pensamiento crítico con ellos y la toma de decisiones asociada al diseño. Asimismo, en lo que concierne al conocimiento de los sistemas lingüístico-culturales, se torna fundamental proporcionar una formación intensiva para que el profesorado conozca en profundidad este aspecto, y que, de forma subsidiaria, esto le ayude a plantear materiales que sean respetuosos con otras culturas y la suya propia, un eje clave que señala Mehisto (2012) en sus criterios para el diseño de materiales para la enseñanza de L2. De igual forma, existen retos ligados a la implementación por la propia dependencia de la TAD de las tecnologías, puesto que no en todos los centros ni en todos los lugares existe un acceso adecuado y equitativo a internet y a las TIC.

Pasando al O3, que se centra en indagar sobre la forma en la que el profesorado en formación ha incluido la interculturalidad en sus propios diseños de propuestas pedagógicas basadas en la TAD, se muestran a continuación algunos de los ejemplos extraídos especificando las fases a las que pertenecen. Esta representación de los productos elaborados por el alumnado refleja una combinación de enseñanza intercultural explícita, como instrucciones directas y conscientes sobre la diversidad cultural; e implícita, a través de la literatura, la exploración de contenidos o el intercambio de ideas, es decir, integrada en los contenidos.

En la sección de toma de contacto, se muestra un ejemplo (Figura 6) en el que se aprecia la forma en la que una profesora en formación ha integrado la interculturalidad. Su propuesta

pedagógica se fundamenta en *Pride and Prejudice* de Jane Austen y ha optado por incluir un texto sobre la autora y la obra. Se puede concluir, que se ha incluido la cultura de forma explícita en este ejercicio y se han integrado con el léxico, la comprensión escrita y la mediación, lo que supone un punto de partida interesante.

**A. Read the text and answer the questions below:**

Jane Austen was born in 1775 and grew up in the small Hampshire village of Steventon, where her father was a Church of England clergyman. At age six, Jane and her elder sister Cassandra went away to school, first in Oxford and then in Southampton – however they were swiftly brought home when a ‘putrid fever’ broke out in the town and both girls became ill. From 1785-6 they attended the Abbey House School in Reading, where they were taught writing, spelling, French, history, geography, needlework, drawing, music and dancing. After this, their education was undertaken privately at home. Whilst their formal education was scanty, the girls were given unrestricted access to their father’s extensive library; its books instilled Jane’s lifelong love of reading. Jane Austen is one of the most famous and beloved writers in the canon of English literature, thought by many to be second only to Shakespeare [...]. Today, 200 years after her death, Jane Austen’s six completed novels – *Sense and Sensibility*, *Pride and Prejudice*, *Mansfield Park*, *Emma*, *Northanger Abbey* and *Persuasion* – are known and loved around the world. They have been translated into dozens of languages and are regularly adapted for film, TV and theatre [...]. Her name is a byword for wit, social observation and insight into the lives of women in the early 19th century. She is celebrated as a social observer, a moralist, a comic genius, and as a popular and universal writer. It’s all quite an achievement for the younger daughter of a country Rector who completed her formal education at the age of eleven and was never publicly acknowledged as a writer during her lifetime. Jane Austen’s second published novel was *Pride & Prejudice*. Set amongst the landed gentry in the South of England, it explores contemporary anxiety around courtship, reputation and social expectations for women. The story centers on the Bennet family, whose five unmarried daughters are not in line to inherit their family estate and must therefore marry to secure their livelihoods. The heroine, Elizabeth Bennet, champions the importance of marrying for mutual love and respect, rather than for wealth or status, although in the end she manages to achieve both in her own marriage to Mr Darcy.

“Jane Austen.” *Jane Austen’s House*, 28 Jan. 2023, <https://janeaustens.house/jane-austen/>.

1. Jane Austen became very popular during her lifetime. T/F/NM
2. Find a synonym for the word *scanty*.
3. Briefly summarize the main ideas of the text in your own words.

**Figura 6.** Ejemplo sobre cómo una alumna ha integrado la interculturalidad en la fase de toma de contacto.

Otro ejemplo, esta vez de la fase de visionado, fue creado por otro participante que optó por vertebrar su propuesta pedagógica en torno al día de los Santos Inocentes (*April Fool’s Day*). En la Figura 7 se facilita la forma en la que ha planteado la conexión.

Watch the video "The Simpsons April Fools Origin" on YouTube (link: <https://www.youtube.com/watch?v=KIAH5YmWbLM>) and answer the following questions. No subtitles are provided for this video, so you are advised to watch it twice or three times, in order to understand it better.

Questions:

1. What do people shout when they play a prank on someone else on April Fools' Day?  
\_\_\_\_\_
2. What did Christians call those who did not share their beliefs?  
\_\_\_\_\_
3. How would you translate, in the context of this video, "to fool somebody" into Spanish?  
\_\_\_\_\_
4. Think of a Spanish equivalent for "April Fool's Day", in the context of this video.  
\_\_\_\_\_
5. Think of a Spanish equivalent for "anywho", in the context of this video.  
\_\_\_\_\_
6. Think of a Spanish equivalent for "godless", in the context of this video.  
\_\_\_\_\_

**Figura 7.** Ejemplo sobre cómo una alumna ha integrado la interculturalidad en la fase de visionado.

Las dos primeras preguntas se centran en el contenido del vídeo, mientras que las restantes ponen el foco en la mediación lingüística a través de ejercicios de traducción. "To fool somebody" o "April Fool's Day" son expresiones propias de la L2 que no tienen equivalencia en español, que es la lengua nativa (L1) del profesorado y, con toda probabilidad, de sus futuros estudiantes. Esto hace que el alumnado reflexione sobre tradiciones parecidas en su propia cultura, ya que la actividad va más allá de encontrar un término, pues este depende del propio entramado cultural. En esta sección también se ha optado por una inclusión explícita de la cultura.

La tercera muestra (Figura 8) pertenece a la fase de la tarea TAD de subtítulo, y en este caso, la participante ha elegido como eje principal un vídeo sobre emociones y aprendizaje de L2. En la fase de subtítulo didáctico no hay una alusión clara a la interculturalidad, puesto que se ha proporcionado el fragmento a traducir, junto con una serie de protocolos de subtítulo (duración y longitud del subtítulo, sincronía, condensación y segmentación). Sin embargo, la exposición al aducto enriquecido en la L2 implica exponerse de forma explícita tanto a elementos verbales como no verbales de la L2, por lo que se estaría produciendo una adquisición de la competencia cultural de forma implícita.

**SUBTITLING TASK**  
Subtitle the following excerpt.

[https://drive.google.com/file/d/13M68Axx4unC\\_6Xb3-zfwyDHbasK5J8dh/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/13M68Axx4unC_6Xb3-zfwyDHbasK5J8dh/view?usp=sharing)

You may download AEGISUB for Mac (<https://cutt.ly/fi1U8vH>) and Windows (<https://cutt.ly/SzSVmzZ>) or SUBTITLE EDIT for Windows (<https://www.nikse.dk/subtitleedit/>), since both are user-friendly choices. The various lesson plans (LP) will ask you to create subtitles from different perspectives: by completing keywords, by rephrasing the original texts, by subtitling from scratch or by making use of your creativity.

Before you start subtitling, review the following subtitling guidelines and bear them in mind when producing your own subtitles:

- **Subtitle length.** Subtitle lines cannot be excessively long; it is always better to have two shorter lines (segmenting a line into two) than a long one. Subtitles should be made up of one or two lines only.
- **Subtitle duration.** Subtitles cannot stay too long on screen, but the audience need to have time to read them and pay attention to the accompanying images at the same time during the seconds they are visible; the minimum presence time is usually 1-2 seconds and 8 seconds is typically the maximum duration per subtitle. Pay attention to the maximum number of characters per second (cps) recommended in your subtitle editor and try to respect that.
- **Synchrony.** Subtitles must appear synchronized with the corresponding dialogues (not appearing before, not staying longer) and they should not stay on screen when a change of shot takes place.
- **Condensation.** Information reduction is a key aspect of subtitling: the information contained in the dialogues needs to be condensed whenever necessary to fit subtitle length and duration. You will often need to rephrase or look for synonyms and other ways of expressing the same message so that it fits the subtitle length and duration, and it is appropriately synchronized.
- **Segmentation.** When you break a long line into two, there is an important aspect to be considered: the break should not slow or hinder the reading. Hence, try not to break important syntactic (or logical) units, i.e., do not separate the auxiliary from the verb, the article from the noun, the preposition from the complement, etc. when you break a sentence into two lines.

Figura 8. Ejemplo sobre cómo una alumna ha integrado la interculturalidad en la fase de subtitulado didáctico.

La última fase de las propuestas pedagógicas de TAD tiene como objetivo afianzar el conocimiento adquirido. En ella, al tratarse de una tarea de subtitulado, se ha de poner énfasis en la producción oral puesto que es la destreza que no ha estado presente en el resto de la planificación. La cuarta muestra (Figura 9) presenta la forma en la que otra participante, que ha optado por usar *Orgullo y Prejuicio* como contenido principal de su propuesta pedagógica, ha planteado esta tarea.

Briefly compare and comment women's rights in the 19th century in UK with women's rights nowadays.

Take some notes to guide your answer but please do not read when you speak. Just go to Vocaroo (<https://vocaroo.com/>) and record your answer in a 1-2 minutes audio (you just need to click on 'record', 'stop' when you finish, and then on 'save and share'). Then post the link to your recording below.

**Figura 9.** Ejemplo sobre cómo una alumna ha integrado la interculturalidad en la fase de consolidación.

Se trata de una tarea de producción oral que tiene como fin principal que el alumnado profundice en el papel de las mujeres decimonónicas con una visión contrastiva con la situación de las mujeres en la actualidad. Desde el punto de vista intercultural es de interés porque es un ejercicio amplio que permite trabajar de forma integrada la cultura. Podría haber sido de especial interés contrastar el papel de las mujeres desde una mirada intercultural, comparando la cultura de la L1, con la de la L2. Uno de los puntos fuertes de esta tarea es que combina interculturalidad y género de una forma práctica, aunque el andamiaje quizá podría haber sido más elaborado.

El quinto ejemplo (Figura 10) refleja una propuesta de mejora centrada en ese andamiaje mencionado con anterioridad. Es fundamental tener presente que el alumnado de L2 es un aprendiz de la lengua, y que la debe aprender de forma integrada con la cultura, por lo que se le debe guiar muy bien en este aspecto. No es siempre posible percibir las diferencias si no se apuntan de una forma directa, como mencionamos al principio de este artículo.

Briefly compare and comment on the status of women's rights in the 19th century in the UK and their present-day situation. Discuss key aspects such as voting rights, property ownership, education, and societal roles. Incorporate the concept of interculturality by analysing how cultural beliefs and practices have influenced women's rights over time. Reflect on the progress made and the challenges that remain in achieving gender equality.

Take some notes to guide your answer but please do not read when you speak. Just go to Vocaroo (<https://vocaroo.com/>) and record your answer in a 1–2-minute audio (you just need to click on 'record', 'stop' when you finish, and then on 'save and share'). Then post the link to your recording below.

**Figura 10.** Ejemplo sobre propuesta de mejora para la fase de consolidación de la Muestra 4.

Como se puede apreciar, se facilitan una serie de factores relevantes desde el punto de vista de la propia historia de Reino Unido (el país angloparlante elegido en este caso en concreto) en lo relativo a aspectos políticos y sociales esenciales. Es útil fomentar que el alumnado reflexione sobre el papel actual de las mujeres en un país en que se hable la L2, e incluso que intente contrastar lo que ocurre en diferentes países con la misma L2.

Para concluir esta sección de resultados, analizaremos ejemplos de instrumentos para medir el impacto de sus propuestas en su futuro alumnado y creados por dos profesores en formación que intervinieron en el proyecto de innovación docente.

**BLOQUE II: Percepción sobre la tarea de subtítulo didáctico "Pride and Prejudice"**

*Expresa su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones: (del 0 al 10, 0 en total desacuerdo, 10 completamente de acuerdo):*

8. "Esta lesson plan me ha ayudado a mejorar mi producción oral"
9. "Esta lesson plan me ha ayudado a mejorar mi producción escrita"
10. "Esta lesson plan me ha ayudado a mejorar mi comprensión oral"
11. "Esta lesson plan me ha ayudado a mejorar mi comprensión escrita"
12. "Esta lesson plan me ha ayudado a mejorar mis competencias sobre traducción interpretación"
13. "Esta lesson plan me ha ayudado a mejorar mis habilidades para el trabajo en grupo"
14. "Esta lesson plan me ha ayudado a mejorar mi conocimiento sobre literatura inglesa"
15. "Esta lesson plan me ha ayudado a reflexionar sobre la presencia del matrimonio en la cultura inglesa y en mi propia cultura"
16. "Esta lesson plan me ha ayudado a mejorar mi conciencia sobre temas relacionados con el género"
17. "Considero importante este tipo de tareas para dar visibilidad a la historia que subyace sobre las obras de ciertas escritoras famosas"
18. "Esta lesson plan me ha hecho reflexionar sobre el papel de las escritoras en la historia"
19. "Después de realizar esta lesson plan siento que mi grado de compromiso con la igualdad ha aumentado"
20. "Me resulta motivador que se incluyan escenas de películas basadas en literatura inglesa en el diseño de tareas para el aprendizaje de lenguas"

**Figura 11.** Ejemplo de una parte del instrumento de medición de opiniones del futuro alumnado.

Esta parte del instrumento (Figura 11) diseñado por un participante demuestra que el profesor en formación ha entendido cuáles son los objetivos de la intervención que ha diseñado y hace un recorrido por las competencias integradas que se pueden desarrollar con la intervención y también por la parte intercultural de la propuesta. Este instrumento estaba diseñado en tres partes (solo se muestra una parte de una de ellas) y las otras dos preguntaban además por la opinión sobre la TAD como recurso didáctico y sobre la percepción de la motivación que este tipo de actividades fomenta, mediante una combinación de respuestas abiertas y cerradas.

En la Figura 12 se recoge una sección completa de las 4 en subsecciones en las que el estudiante dividió su instrumento. Las otras secciones preguntaban sobre la percepción sobre las tareas de cada una de las otras fases de la propuesta, también con una mezcla de preguntas abiertas y cerradas.

**SECCIÓN III: Percepción sobre la tarea posterior a las de sub. didáctico (post-AVT task)**

Expresé su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Esta sección de la Lesson Plan me ha ayudado a desarrollar mis habilidades de producción oral en lengua inglesa  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 Totalmente en desacuerdo            Totalmente de acuerdo
- Esta sección de la Lesson Plan me ha ayudado a desarrollar mis habilidades de producción oral independientes de la lengua utilizada (seguridad al hablar en voz alta, entonación, ritmo y velocidad, organización de las ideas, vocalización...)  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 Totalmente en desacuerdo            Totalmente de acuerdo
- Esta sección de la Lesson Plan me ha permitido ahondar en mi conocimiento sobre una festividad o práctica cultural propia de muchos países anglófonos (April Fool's Day)  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 Totalmente en desacuerdo            Totalmente de acuerdo
- Esta sección de la Lesson Plan me ha permitido ahondar en mi conocimiento sobre una festividad o práctica cultural propia de España, entre otros países (el Día de los Inocentes)  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 Totalmente en desacuerdo            Totalmente de acuerdo
- Esta sección de la Lesson Plan me ha permitido establecer comparaciones entre una práctica cultural propia de otros países y una práctica cultural propia de España  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 Totalmente en desacuerdo            Totalmente de acuerdo
- Siento que, tras haber realizado esta sección de la Lesson Plan, he aprendido cosas que no conocía de antemano  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
 Totalmente en desacuerdo            Totalmente de acuerdo
- Lo que MÁS me ha gustado de esta sección de la Lesson Plan ha sido:  
 \_\_\_\_\_
- Lo que MENOS me ha gustado de esta sección de la Lesson Plan ha sido:  
 \_\_\_\_\_

**Muestra 12.** Ejemplo de una parte del instrumento de medición de opiniones del futuro alumnado.

Este segundo ejemplo también demuestra la minuciosidad con la que se espera recoger los detalles de la percepción del alumnado en cuanto a la inclusión de la interculturalidad en una propuesta didáctica de TAD. Creemos que los profesores en formación han desarrollado una visión holística de la intervención que deben plantear en el futuro.

## 5. Conclusiones

Con la intención de responder a los tres objetivos de investigación planteados, se utilizó un cuestionario final con una escala de Likert del 1 al 10 para recopilar los datos de percepción del profesorado en formación en cuanto a las competencias que potencialmente se podían desarrollar con la combinación de la TAD y aspectos interculturales. Además, valoraron las mayores dificultades en el diseño de una intervención propia y los aspectos de las dimensiones culturales que estimaban más adecuadas para desarrollar en este tipo de propuestas. También se realizó un análisis de correlación para confirmar los índices de dificultad percibidos en el desarrollo de sus propuestas metodológicas. El cuestionario contaba además con preguntas abiertas sobre lo positivo y negativo ligado a dicha inclusión. Por último, se hizo un análisis de la forma en que el profesorado en formación incluyó los aspectos interculturales en las diferentes fases de las propuestas que presentaron como trabajo final de la intervención, junto con el instrumento de medición de las opiniones de su alumnado futuro sobre ellas.

Empezando por los resultados obtenidos en el cuestionario final, en primer lugar, se observa que el profesorado en formación percibe positivamente el desarrollo de destrezas y componentes lingüísticos en el diseño de propuestas pedagógicas. Las personas participantes consideran que la recepción audiovisual y el vocabulario son las habilidades que más mejoran, seguidas de la competencia intercultural. Sin embargo, la producción oral

obtuvo la puntuación más baja, probablemente debido a que la modalidad de TAD utilizada en el estudio se centró en la subtitulación, que se enfoca en la escritura. Aunque la producción oral no era el objetivo principal de la investigación, es importante considerar estrategias para fomentarla en propuestas futuras. A pesar de esta limitación, se debe destacar que todas las competencias recibieron puntuaciones superiores a 7 sobre 10, lo que indica una percepción positiva en cuanto al desarrollo integrado de todas las habilidades.

En cuanto a la dificultad percibida por el profesorado en formación en el desarrollo de las diferentes partes de la propuesta pedagógica de TAD y la integración de aspectos interculturales, se observa que la fase de creación de la tarea TAD es considerada la más difícil, seguida del diseño de la fase de consolidación, la integración de aspectos interculturales y la fase de toma de contacto. Estos resultados sugieren que la comprensión general de la estructura de la propuesta pedagógica puede influir en la percepción de la complejidad en su desarrollo.

Además, se encontraron correlaciones significativas entre la dificultad percibida en la creación de las diferentes partes de la propuesta pedagógica TAD y la inclusión de la interculturalidad. Específicamente, aquellos participantes que percibieron la fase inicial como compleja también tendieron a considerar complejas las demás partes de la propuesta. También se encontró una correlación positiva moderada entre la complejidad del diseño de la tarea TAD y la dificultad de inclusión de aspectos interculturales, así como una correlación más fuerte entre la inclusión de interculturalidad y la tarea de consolidación. Estos hallazgos refuerzan la evidencia de la complejidad percibida en la integración de la interculturalidad en las propuestas pedagógicas basadas en TAD.

Con relación al potencial percibido del uso de la TAD para el desarrollo de diferentes aspectos de la comunicación intercultural reflejado en el cuestionario final, los participantes mostraron una percepción positiva en general. Consideraron que la TAD combinada con aspectos interculturales puede ser útil para mejorar la comprensión y adquisición de elementos de la comunicación no verbal, como el lenguaje corporal, el contacto visual, la proxémica, las expresiones faciales y el paralenguaje.

En las respuestas abiertas del cuestionario final, proporcionadas por el profesorado en formación sobre los aspectos más complejos de la inclusión de la interculturalidad en sus propuestas pedagógicas, se destacaron las ventajas de fomentar la inclusión, la empatía y la reducción de la discriminación. Además, se mencionó que la interculturalidad prepara a los estudiantes para un mundo globalizado donde las normas culturales y la cortesía son esenciales para una comunicación efectiva. Estos comentarios sobre aspectos que habíamos mencionado como esenciales al principio de nuestra propuesta reflejan que los objetivos de la intervención se han plasmado en los resultados.

En lo que concierne a las dificultades o retos que se mencionaron en el cuestionario final con respecto a la implantación de este tipo de propuestas, los profesores en formación destacaron la falta de conocimiento profundo de los aspectos culturales de la L2 y el ser capaces de plantear el objetivo didáctico intercultural con ejemplos adecuados. Creemos que, con intervenciones como la que hemos presentado en este artículo, podemos apoyar

el desarrollo de ese conocimiento no solo en el futuro alumnado, sino también en el profesorado antes de llegar a las aulas. Sería interesante plantear una futura línea de investigación con una formación más completa y de más tiempo para ver los efectos en los niveles de confianza en sus conocimientos interculturales desarrollada por el profesorado en formación.

En cuanto a las propuestas didácticas que han diseñado, han sido en su mayoría aportaciones detalladas y concienzudas que ofrecen interesantes tareas de contenido intercultural presentado de forma implícita y explícita. Finalmente, las herramientas de recogida de opiniones para su futuro alumnado ofrecen una visión pormenorizada de los contenidos del proyecto y parece haber contribuido a la reflexión personal sobre el objeto de este tipo de diseños. Creemos que con estos productos finales de la intervención se demuestra la validez de nuestra propuesta de investigación y que se han logrado los objetivos planteados.

### **Financiación**

[1] Este trabajo es parte del Proyecto TRADILEX («La traducción audiovisual como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras», PID2019-107362GA-I00/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Agencia Estatal de Investigación.

[2] La investigación también ha sido apoyada por la concesión de una Ayuda para la Innovación Docente y Metodológica de la Facultad de Filología de la UNED para la implementación del proyecto *ReachDAT* («REsearching and TEACHing making use of Didactic Audiovisual Translation»).

[3] Asimismo, Antonio Jesús Tinedo Rodríguez recibe financiación de la Escuela Internacional de Doctorado (EIDUNED) de la UNED a través de un contrato predoctoral FPI.

### **Agradecimientos**

La autora y el autor desean expresar su agradecimiento a la Dra. Noa Talaván, Investigadora Principal del Proyecto I+D+i TRADILEX, por su valiosa orientación y supervisión en la realización de este estudio. Asimismo, este agradecimiento se hace extensivo a las y los componentes del grupo consolidado de investigación Tradit, y al Grupo de Innovación Docente ARENA.

### **Referencias**

Ávila-Cabrera, J. J., y 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.155>

- Borghetti, C. (2011). Intercultural Learning Through Subtitling: The Cultural Studies Approach. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y N. Mhainnìn (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 111-138). Peter Lang.
- Borghetti, C. y 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>
- Byram, M. (1993). *Germany, its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Diesterweg.
- Byram, M. y Feng, A. (2004). Culture and language learning: Teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002289>
- 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>
- Consejo de Europa (2020). *Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/)
- Couto-Cantero, P., Sabaté-Carrové, M. y 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/cttl20225>
- Fernández-Costales, A., Talaván, N., & Tinedo-Rodríguez, A.J. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX. [Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX]. *Comunicar*, 77, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Incalcaterra McLoughlin, L. y Lertola, J. (2011). Learn through subtitling: Subtitling as an aid to language learning. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 243-263). Peter Lang.
- Incalcaterra McLoughlin, L. y Lertola, J. (2015). Captioning and Revoicing of Clips in Foreign Language Learning-Using ClipFlair for Teaching Italian in Online Learning Environments. En C. Ramsey-Portolano (Ed.), *The Future of Italian Teaching* (pp. 55-69). Cambridge Scholars Publishing.
- Kovács, G. (2017). Culture in Language Teaching: A course design for teacher trainees. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 9(3), 73-86. <https://doi.org/10.1515/ausp-2017-0030>
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2017). Culture in Foreign Language Teaching. *Bakhtiniana*, 12(3), 134-152. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>

- Larrea-Espinar, Á. y Raigón-Rodríguez, A. (2019a). Sitcoms as a tool for cultural learning in the EFL classroom. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 56, 33-50. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.02>
- Larrea-Espinar, Á. y Raigón-Rodríguez, A. (2019b). The development of culture in English foreign language textbooks: the case of English File. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 25(2), 114-133. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2019.384>
- Lertola, J. (2019). Second Language Vocabulary Learning through Subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 486-514. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/resla.17009.ler>
- Lertola, J. y 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*.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. *Encuentro Journal*, 21, 15-33.
- Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno Clipflair. *MarcoELE*, 16, 75-87.
- 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. (2020). The use of audio description in foreign language education: A preliminary approach. En L. Incalcaterra, J. Lertola y N. Talaván (Eds.), *Audiovisual Translation in Applied Linguistics* (pp. 131-152). John Benjamins Publishing Company.
- 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 *Investigación y transferencia de ELE. Mediación en aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos* (pp. 41-67). Edelsa y Anaya.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Ogea-Pozo, M. del M. (2022a). Into The Shoes of Visually Impaired Viewers: a Pedagogical Experiment to Improve Audio Description and English Language Skills. *International Journal for 21st Century Education*, 9(1), 73-87. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ij21ce/article/view/15169/13684>
- 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.

- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Plaza Lara, C. y 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/rife.2022.549>
- Plaza Lara, C. y Gonzalo Llera, C. (2022). 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>
- Reverter Oliver, B., Cerezo Merchán, B. y Pedragosa, I. (2021). PluririTAV Didactic Sequences: Concept, Design, and Implementation. En J. J. Martínez Sierra (Ed.), *Multilingualism, Translation and Language Teaching. The PluriTAV Project* (pp. 57-75). Tirant Humanidades.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez Arancón, P. (2023a). *How to Develop and Evaluate Intercultural Competence in a Blended Learning Environment*. Editorial Sindéresis.
- Rodríguez-Arancón, P. (2023b). Developing L2 Intercultural Competence in an Online Context through Didactic Audiovisual Translation. *Languages*, 8(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.3390/languages8030160>
- Sanz Moreno, R. (2023). Audiodescripción y competencia intercultural en clase de francés como lengua extranjera. Una experiencia docente. *Hikma*, 22(1), 95-122.
- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. En M. Carroll y 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. En Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 127-148). Peterlang.
- Talaván, N. (2006). The Technique of Subtitling for Business English Communication. *RLFE (Revista de Lenguas Para Fines Específicos)*, 11-12, 313-346.
- Talaván, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *TRANS: Revista de Traductología*, 16, 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134950>
- Talaván, N. (2019). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 19(1), 21-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/ijes.338671>
- Talaván, N. (2021). Las voces superpuestas: Fundamentos y aplicaciones didácticas. En C. Botella y B. Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual* (pp. 66-87). Editorial Sindéresis.
- Talaván, N. y Ávila-Cabrera, J. J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. En Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149-172). Peter Lang.

- Talaván, N. y Costal, T. (2017). iDub - The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62-88.
- Talaván, N. y Lertola, J. (2022). Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education. A Methodological Proposal. *Encuentro Journal*, 30, 23-39.
- Talaván, N., Lertola, J. e 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/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Talaván, N. y Rodríguez-Arancón, P. (2014). 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. y Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills. En J. D. Sanderson y C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211-229). PUV, Publicacions Universitat de Valencia.
- Talaván, N. y Rodríguez-Arancón, P. (2023). Didactic audiovisual translation in online contexts: a pilot study. *Hikma* in press.
- Talaván, N. y Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023). Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica: Un recurso para formar a la ciudadanía del Siglo XXI. *Hikma: Revista de Traducción*, 22(1), 143-166. <https://doi.org/10.21071/hikma.v22i1.14593>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman Publishing Group.
- Tinedo-Rodríguez, A. J. y Frumuselu, A. (2023). SDH as a Pedagogical Tool: L2, Interculturality and EDI. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, (in press). <https://benjamins.com/catalog/ttmc.00116.tin>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Research into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. John Murray.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

CAPÍTULO 3

## "Translanguaging pedagogy" desde una perspectiva inclusiva en AICLE

 Cristina Díaz-Martín<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Córdoba

### RESUMEN

¿Separamos nuestra lengua nativa de una segunda lengua? ¿Separamos el contenido del aprendizaje de una segunda lengua? ¿Qué práctica o prácticas en este sentido mejorarían la inclusión? Estas preguntas son las que tradicionalmente han guiado las investigaciones en los últimos diez años respecto a la combinación de integrar la pedagogía de translenguaje en el modelo de educación bilingüe de Aprendizaje de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Este estudio tiene el objetivo de responder, además de las cuestiones planteadas, una cuestión fundamental como es la mejora de la inclusión en las escuelas que hacen uso del translenguaje en el enfoque para de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática centrada en dos modelos pedagógicos: el translenguaje y el modelo de educación bilingüe AICLE. Los resultados del análisis de las investigaciones reflejan las numerosas ventajas que supone el uso del translenguaje en el enfoque bilingüe en mayor medida, así como el reconocimiento de la diversidad lingüística en el aula. Sin embargo, se subraya de manera aislada la importancia de generar espacios inclusivos y de cómo la combinación de ambas pedagogías puede beneficiar al alumnado diverso.

### PALABRAS CLAVE

Translenguaje;  
Inclusión; AICLE  
Educación bilingüe

### SEGUNDO ACCÉSIT AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN- INNOVACIÓN EDUCATIVA

## 1. Introducción

El uso del "translanguaging pedagogy" o la pedagogía del translenguaje en el enfoque bilingüe de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) ha tenido un efecto ascendente durante los últimos años. Particularmente, los trabajos realizados sobre el concepto de translenguaje y su uso en educación se han incrementado desde la publicación de García y Li en 2014 (Li y Ofelia, 2022). Paralelamente, el enfoque bilingüe AICLE contempla más asiduamente el uso de varias lenguas y otras prácticas lingüísticas que fomenten una educación multilingüe como afirman Karabassova y San Isidro (2020) cuando explican el "multilingual turn". Ya originariamente, AICLE proponía entre sus premisas que no toda la enseñanza debe ser en la lengua adicional (i.e. extranjera o segunda lengua) en su totalidad si no que es un modelo pedagógico que contempla el uso de la lengua nativa del individuo en su contexto de aprendizaje (Marsh y Langé, 1999). Partiendo de esta premisa, el uso del translenguaje en AICLE ha tenido mayormente el objetivo en facilitar el contenido y lengua que no es familiar al alumnado, crear una conciencia lingüística, y como recurso al profesorado para gestionar la clase (Bieri, 2018).

La pedagogía del translenguaje, se basa principalmente en el uso libre del repertorio lingüístico del individuo para comunicarse (Otheguy et al, 2015). Esto significa, concebir el sistema lingüístico como un solo sistema que usamos dependiendo de las demandas del contexto (García y Wei, 2013). Con la práctica de un nuevo lenguaje se va adquiriendo una serie de características lingüísticas que se incluyen o añaden al único sistema lingüístico. Es decir, construimos nuestro "language repertoire" (García, 2012) a partir de las experiencias que vamos teniendo en el aula. El alumnado accede al conocimiento y aprende a través del uso de varias lenguas (Creese y Blackledge, 2005). En este sentido, es importante prestar atención al alumnado que tiene características lingüísticas diferentes a las establecidas

**CONTACTO** Cristina Díaz-Martín  [z62dimac@uco.es](mailto:z62dimac@uco.es)  Departamento de Educación, Universidad de Córdoba (España)

© Los autores. Publicado por UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.

Este es un capítulo de Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original

(lengua nativa diferente y minoritaria) como señala García (2020). Considerar la lengua minoritaria y por ende el alumnado de estas características es necesario de cara a propiciar una educación más justa (Panagiotopoulou y Rosen, 2018).

Tomar el translenguaje como una práctica pedagógica supuso la apertura ante un campo inexplorado que Creese y Blackledge (2010) ya apuntaron, y del que actualmente se ha estado abordando recientemente con nuevos estudios (Cenoz y Gorter, 2020). En AICLE, incluir el translenguaje ha supuesto, además, una mejora del acceso al aprendizaje (Sohn et al., 2022). Aunque se ha definido el translenguaje como un modelo pedagógico inclusivo (Prilutskaya, 2021), existe escasa literatura que refleje la potencialidad del translenguaje para propiciar la inclusión del alumnado ante una clase de contenidos y lenguas extranjeras. Aunque hay estudios que ya plantean este particular como motor para fomentar una educación inclusiva (Fang et al., 2022), y una mayor conciencia del profesorado de las diferentes lenguas en el aula (Cinaglia y De Costa, 2022); resulta necesario seguir profundizando en esta temática aún por explorar. Por ello, el objetivo ulterior de este estudio es conocer si el uso del translenguaje en AICLE se traduce en una mejora de la inclusión del alumnado en estos contextos. Para abordar este objetivo se realiza una revisión sistemática de la literatura para responder a las siguientes preguntas de investigación: (i) ¿cuál es la principal finalidad de incluir la pedagogía del translenguaje en AICLE?, y (ii) ¿promueve la pedagogía del translenguaje la inclusión del alumnado en AICLE? La revisión sistemática de la literatura se realiza en los últimos 10 años incluyendo estudios centrados en el uso del translenguaje bajo el modelo AICLE en la enseñanza obligatoria.

## **2. Objetivos**

El objetivo principal de esta investigación se centra en conocer el uso del translenguaje en AICLE como motor para la inclusión del alumnado durante su etapa académica obligatoria. Los objetivos específicos están orientados hacia: (i) realizar una búsqueda en la literatura de manera sistemática sobre los conceptos de translenguaje (translanguaging) y AICLE (CLIL), (ii) explorar qué prácticas se están llevando a cabo bajo el modelo AICLE que tengan como principal foco el uso del translenguaje, y (iii) valorar el concepto de inclusión en las prácticas que se implementan en los estudios seleccionados.

## **3. Metodología**

Para el desarrollo de este estudio se ha llevado a cabo una revisión de literatura sistemática con el objetivo de responder a las preguntas de investigación planteadas. Se elabora un plan de revisión sistemática de acuerdo con Zawacki-Richter et al. (2020) que incluyen los siguientes pasos: (i) Desarrollo de las preguntas de investigación, (ii) Diseño del marco teórico, (iii) Diseño de los criterios para la selección de documentos (tabla 1), (iv) Diseño de la estrategia de búsqueda (figura 1), (v) Selección de estudios usando los criterios establecidos (figura 1), (vi) Codificación de los estudios, (vii) Evaluación de la calidad de los estudios, (viii) Síntesis para responder las preguntas de investigación, y (ix) Informe de resultados.

**Tabla 1.** Elaboración de criterios para la búsqueda de documentos. Elaboración propia.

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
<p>Área: education and educational research, and language and linguistics.</p> <p>Descriptores: translanguaging, translenguaje, AICLE/CLIL, inclusion/inclusion, inclusive strategy, inclusiva.</p> <p>Tipo de documentos: artículos de investigación científica, libros, capítulos de libro.</p> <p>Fecha de publicación: Desde 2014 (últimos 10 años).</p> <p>Descriptores de nivel educativo: elementary education, primary education, secondary education, middle schools.</p> <p>Idioma: Inglés y español.</p> <p>Enfoque: AICLE/CLIL y translanguaging.</p>	<p>Tipo de documentos: artículos de revisión, comunicaciones de congreso, material editorial, revisiones de libros, tesis doctorales.</p> <p>Descriptores de nivel educativo: higher schools, higher education, university.</p> <p>Idioma: todos aquellos diferentes del inglés y español.</p> <p>Enfoque: EMI, EFL, ESL, TEFL, y TESOL.</p>

La estrategia de búsqueda se ha basado principalmente en la combinación de los descriptores principales en las diferentes bases de datos seleccionadas (Web of Science, Scopus, y Dialnet). La búsqueda se centra durante los últimos 10 años donde prolifera la investigación del uso del translenguaje en educación (Li y Ofelia, 2022). La selección de estas bases de datos atiende al criterio de calidad de investigación ya que las búsquedas realizadas seleccionan documentos indexados en revistas de investigación científica que muestran una revisión por pares. También se ha determinado la calidad de los documentos teniendo en cuenta los métodos descritos durante el proceso de revisión y síntesis de acuerdo con Cough (2007). En este sentido, se utiliza Google Académico para incluir posibles documentos difícilmente accesibles en las bases citadas. Además, se ha hecho uso de la herramienta Litmaps, que utiliza la inteligencia artificial para observar la relación entre los documentos científicos encontrados y finalmente, agilizar la búsqueda de posibles artículos afines.

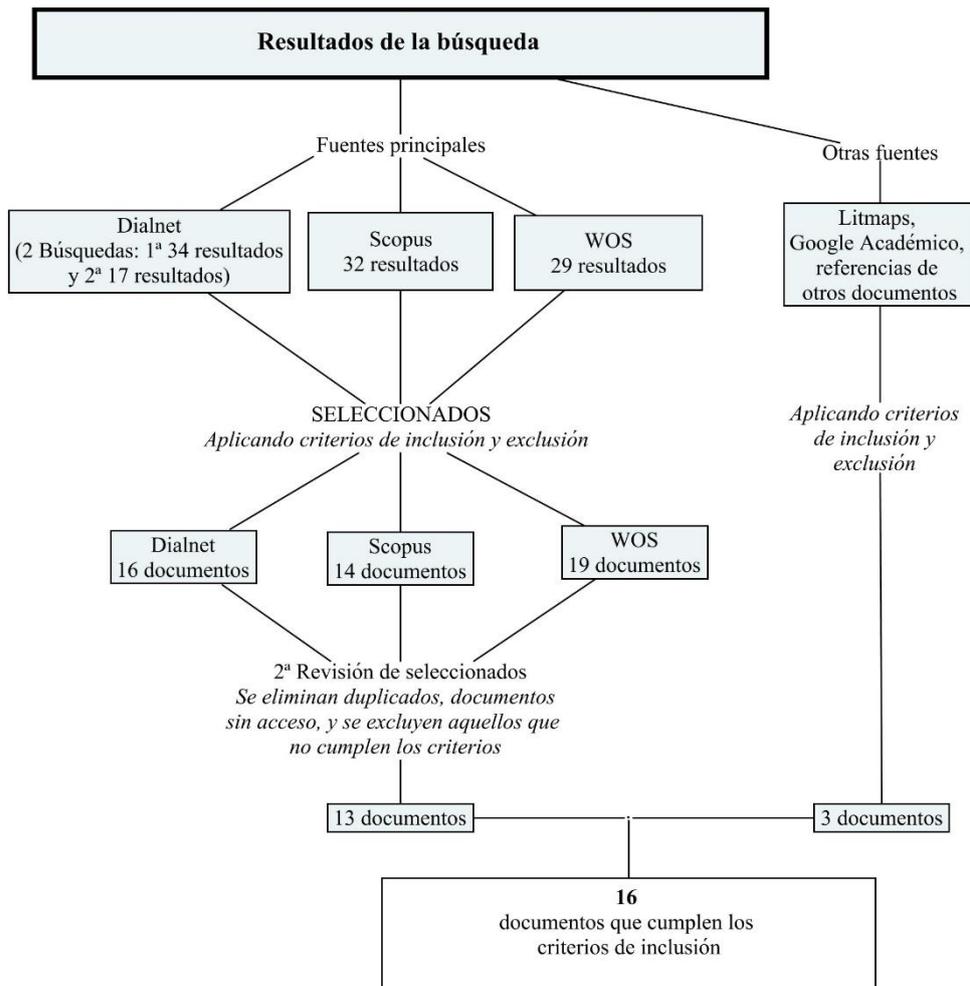


Figura 1. Resultados tras la aplicación de la estrategia de búsqueda. Elaboración propia.

Durante la búsqueda de literatura se han revisado los documentos a los que se han tenido acceso. En la segunda ronda de revisión de los documentos seleccionados, se utiliza la herramienta Rayyan que permite visualizar más fácilmente los artículos duplicados. Finalmente se revisan un total de 16 documentos que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión citados en este apartado. Para el análisis de los documentos seleccionados se ha realizado un proceso de codificación mediante una tabla comparativa que incluye los siguientes elementos de acuerdo con las pautas de Thomas et al., (2012): autoría, localización, enfoque, método y resultados relevantes. El análisis ha permitido la distribución de los documentos en cinco bloques de contenido que se detallan en el mapa de resultados de la siguiente sección.

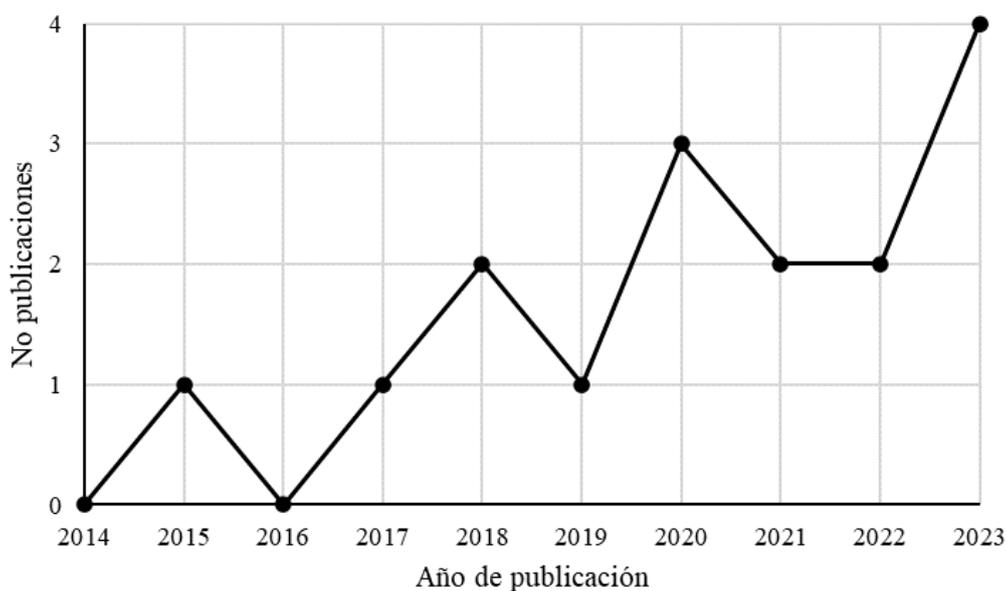
#### 4. Resultados

El uso del translenguaje en AICLE como motor y estrategia para la inclusión del alumnado durante su etapa académica obligatoria es el principal objetivo de esta investigación se centra en conocer. Los resultados se han analizado atendiendo a dos aspectos: (i) descriptivo y (ii) de contenido. El primer aspecto muestra los datos descriptivos de la revisión que incluye estudios donde el uso del translenguaje en AICLE ha sido una estrategia pedagógica

fundamental. En este sentido, atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión sólo se han revisado documentos que han cumplido dichos criterios para abordar de manera directa las preguntas de investigación. El segundo aspecto, muestran las características comunes y relevantes en los que la pedagogía del translenguaje ha sido aplicada en los enfoques de enseñanza AICLE ante los últimos diez años

### ***Evolución, localización y método de los estudios revisados***

Tras la revisión de los documentos seleccionados, la mayor parte de los estudios se han publicado en el período comprendido entre 2020 y 2023 con una línea ascendente en los últimos 10 años.



**Figura 2.** Publicaciones en los últimos 10 años.

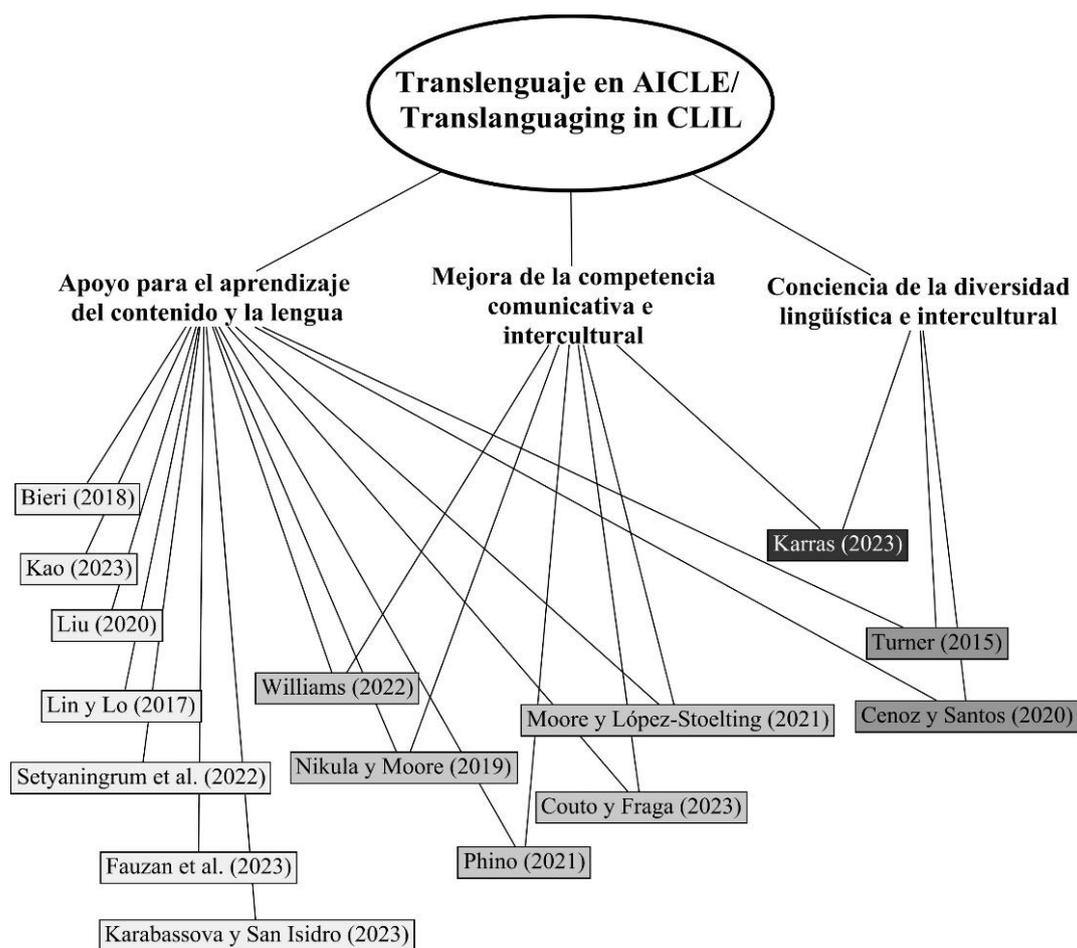
Los documentos revisados son en su mayoría estudios que llevan a cabo una metodología cualitativa donde la grabación y análisis de vídeo son recursos usados de manera reiterativa. En menor medida se realizan entrevistas y de manera única se utiliza la técnica de investigación de fotovoz (Fauzan et al., 2023). La localización de los estudios se centra en el contexto europeo y asiático principalmente (tabla 2). La mayoría de los estudios que se han revisado se localizan en Hong Kong (n = 3) y España (n = 3).

**Tabla 2.** Localización de los estudios revisados. Elaboración propia.

<b>Autoría</b>	<b>Localización</b>
Bieri (2018)	Suiza
Cenoz y Santos (2020)	España
Couto y Fraga (2023)	España
Jakonen et al. (2018)	Finlandia
Kao (2023)	Taiwán
Karabassova y San Ididro (2020)	República de Kazajistán
Karras (2023)	Grecia
Lin y Lo (2017)	Hong Kong
Liu (2020)	Hong Kong
Moore y López-Stoelting (2021)	España
Nikula y Moore (2019)	Austria, Finlandia y España
Phino (2021)	Portugal
Setyaningrum et al. (2022)	Indonesia
Fauzan et al. (2023)	Indonesia
Turner (2015)	Australia
Williams (2022)	Hong Kong

***El translenguaje para el apoyo del aprendizaje y mejora de la competencia comunicativa e intercultural***

Respecto al contenido analizado en la literatura seleccionada, se destacan los siguientes aspectos relevantes que están en consonancia con el objetivo de este estudio y que se muestran principalmente en la figura 3: (i) apoyo para el aprendizaje del contenido y la lengua, (ii) mejora de la competencia comunicativa e intercultural, (iii) conciencia de la diversidad lingüística e intercultural.



**Figura 3.** Resultados del análisis de los documentos seleccionados. Elaboración propia.

Los resultados reflejan que desde los últimos diez años las investigaciones evidencian el uso del translenguaje en AICLE como una estrategia para el apoyo al aprendizaje del contenido curricular. El aprendizaje de un contenido específico que no resulta familiar al alumnado ni siquiera en su lengua nativa puede crear una barrera ante la comprensión de dichos conceptos, especialmente conceptos técnicos derivados de las asignaturas de ciencias sociales o biología. En este sentido, enseñar en una segunda lengua términos específicos puede resultar complejo incluso para el profesorado monolingüe (Turner, 2015). Sin embargo, el uso de la pedagogía de translenguaje o “translenguejar” puede beneficiar la comprensión de estos conceptos (Bieri, 2018; Couto y Fraga, 2023; Williams, 2022). El translenguaje hace al alumnado conectar algo que no le es familiar (conceptos técnicos) con su repertorio lingüístico que ya tiene integrado (Lin y Lo, 2022). Igualmente, las investigaciones Setyaningrum et al. (2022), y Fauzan et al. (2023), valoran esta pedagogía como un aspecto fundamental para el desarrollo y la comprensión del contenido que se está aprendiendo y, que aporta al alumnado un proceso de enseñanza más completo. Este aprendizaje no sólo se traduce al alumnado. Algunas investigaciones añaden que el uso del translenguaje en AICLE ofrece un apoyo para el profesorado que no tiene un alto nivel de competencia en la lengua que imparte (Karabassova y San Isidro, 2020). En este sentido, translenguejar permite tanto al alumnado como profesorado a eliminar ese miedo, lo que mejora la expresión y la comunicación en este contexto (Couto y Fraga, 2023).

Es indudable la gran variedad de estudios que han implementado esta pedagogía obteniendo como resultado una mejora para la comprensión del contenido que se imparte. No obstante, Jakonen et al. (2018) plantea la necesidad de adaptar la pedagogía del translenguaje al contexto en el cual se enmarca. Por ejemplo, Turner (2015) ya planteaba la complejidad del profesorado monolingüe en el uso del translenguaje. Por ello, es necesario resaltar el componente comunicativo que une ambas pedagogías. Nikula y Moore (2019) añaden en esta línea que la práctica del translenguaje debe traducirse en un modo natural del discurso inmiscuido en la dinámica de clase. Es interesante incluso, el uso del translenguaje teniendo en cuenta este aspecto, pues es crucial para adaptar el mensaje adaptado a la audiencia a la que se dirige (Moore y López-Stoelting, 2021). Por lo tanto, el translenguaje en AICLE comprende un aspecto comunicativo inmerso en la dinámica de clase que mejora el aprendizaje del contenido curricular y la competencia comunicativa (Phino, 2021).

También las investigaciones revisadas incluyen la dimensión intercultural y conciencia de la diversidad lingüística. Sin embargo, son los estudios más recientes y donde existe un campo por explorar. Aunque ya Turner (2015) señalaba la importancia de incluir la conexión entre cultura y lengua en la enseñanza, Cenoz y Santos (2020) retoman la idea de usar el translenguaje en AICLE como una estrategia para crear una mayor conciencia de la lengua en un contexto multilingüe. Recientemente, Karras (2023) incluye en el uso del translenguaje una vía para la mejora de la competencia intercultural y plantea la necesidad de fomentar entornos inclusivos para el conocimiento cultural.

## 5. Conclusiones

Si atendemos la primera pregunta de investigación planteada: ¿cuál es la principal finalidad de incluir la pedagogía del translenguaje en AICLE? Los resultados de las investigaciones revisadas han puesto de manifiesto que el translenguaje es una estrategia fundamental para el apoyo de la comprensión del contenido y la lengua. La finalidad de incluir el translenguaje trae consigo una búsqueda para la mejora de la comprensión del alumnado del contenido curricular que se imparte en una lengua adicional. Respecto a la segunda pregunta de investigación, la cual se vincula con el objetivo principal de esta investigación cuestiona lo siguiente: ¿promueve la pedagogía del translenguaje la inclusión del alumnado en AICLE? A priori se podría pensar que no existe una respuesta clara ante la misma. Tras una búsqueda inicial de la literatura que versa sobre los tópicos planteados en la cuestión anterior, la mayor parte de las investigaciones centran su atención en los grandes beneficios que el translenguaje aporta para la comprensión del contenido y la lengua. En particular, romper la barrera de usar solamente una lengua adicional para el acceso y comprensión de un contenido curricular, ha supuesto un cambio en cómo se concibe este modelo. Los estudios analizados ponen de manifiesto que es fundamental usar todo el repertorio lingüístico que el alumnado posea para facilitar sus vías de aprendizaje. Esto se traduce en una mejora de la inclusión de dicho alumnado. En este sentido, el alumnado con mayor dificultad para el aprendizaje de la lengua adicional tiene la oportunidad de comunicarse y expresarse mediante su propio repertorio, respetando así su ritmo de aprendizaje y su capacidad de adaptación.

Realmente se podría considerar que las investigaciones muestran prácticas inclusivas que no se detallan de manera explícita en las investigaciones. Sin embargo,

El uso del translenguaje debe ir más allá de una estrategia de traducción para mejorar la comprensión del contenido. Como propone Cenoz y Santos (2022) y Karras (2023), el uso del translenguaje debe incluir un espacio inclusivo en el que se considere y respete la diversidad lingüística y cultural del contexto presente en el aula. Asimismo, se cree necesario fomentar la coexistencia y la integración de las lenguas en el contenido que se imparte (Sohn et al., 2022). En definitiva, translenguejear en AICLE debe permitir, además, suavizar las fronteras del idioma (Cenoz y Gorter, 2020) y promover una justicia social y equidad lingüística (Fang et al., 2022).

La combinación de ambos modelos pedagógicos (AICLE y translenguaje) casan directamente con la idea de adaptar y flexibilizar por un lado la enseñanza del contenido curricular atendiendo a las lenguas presentes en el contexto-aula (con énfasis en aquellas lenguas minoritarias), y por otro lado, prestar atención a tomar este enfoque de manera inclusiva que permita al alumnado validar su repertorio para el acceso al aprendizaje. Ambos enfoques van de la mano y aunque explícitamente no se presentan como modelos inclusivos, las prácticas docentes están encaminadas hacia esa línea. Sin embargo, esta revisión contiene un número de documentos seleccionados que limitan profundizar sobre el aspecto inclusivo del translenguaje en otros contextos diferentes a AICLE. En este sentido, esta limitación es, a su vez, una de las mayores implicaciones que aquí se cita, pues se anima a la comunidad educativa a reflexionar sobre la inclusión que existe para la introducción del translenguaje en AICLE.

## Referencias

- Cenoz, J., y Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Cinaglia, C. y De Costa, P.I. (2022). Cultivating critical translingual awareness: Challenges and possibilities for teachers and teacher educators. *RELC Journal* 53(2): 452-459. <https://doi.org/10.1177/00336882221113659>
- Couto, P., y Fraga, N. (2023). El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (39), 281-298. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.24492>
- Creese, A., y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The modern language journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Fang, F., Zhang, L. J., y Sah, P. K. (2022). Translanguaging in language teaching and learning: Current practices and future directions. *RELC Journal*, 53(2), 305-312. <https://doi.org/10.1177/00336882221114478>

- Fauzan, Setyaningrum, R. W., y Suparto. (2023). Pointed polysynchronous interactions in CLIL mathematics class during the COVID-19 pandemic: Translation, translanguaging, and trans-semiotizing. *Cogent Education*, 10(1), 2208776. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2208776>
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. En C. Celic y K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (pp.1-6). CUNY-NYSIEB.
- García, O. (2020). Singularity, Complexities and Contradictions: A Commentary about Translanguaging, Social Justice, and Education. En J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen y J. Strzykala (Eds.), *Inclusion, Education and Translanguaging How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* (pp.11-20). Springer.
- García, O., y Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Pargrave Macmillan.
- Gough, D. (2007). Weight of evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research papers in education*, 22(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/02671520701296189>
- Jakonen, T., Szabó, T. P., y Laihonen, P. (2018). Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. En G. Mazzaferro (Ed). *Translanguaging as everyday practice* (pp. 31-48). Springer.
- Kao, Y. T. (2023). Exploring translanguaging in Taiwanese CLIL classes: An analysis of teachers' perceptions and practices. *Language, Culture and Curriculum*, 36(1), 100-121. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2033762>
- Karabassova, L., y San Isidro, X. (2023). Towards translanguaging in CLIL: A study on teachers' perceptions and practices in Kazakhstan. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 556-575. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1828426>
- Li, W. y García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal* 53(2), 313-324. <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>
- Lin, A. M., y Lo, Y. Y. (2017). Trans/languageing and the triadic dialogue in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. *Language and Education*, 31(1), 26-45. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230125>
- Liu, Y. (2020). Translanguaging and trans-semiotizing as planned systematic scaffolding: Examining feeling-meaning in CLIL classrooms. *English Teaching & Learning*, 44(2), 149-173. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00057-z>
- Marsh, D., y Langé, G. (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-Driven Foundation Reader, TIE-CLIL*. Jyväskylä.

- 
- Moore, P., y Stoelting, S. L. (2021). My favorite subject is lengua because the teacher es un crack: translanguaging in CLIL student writing. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(1), 7-18. <https://revistes.uab.cat/clil/article/view/v4-n1-moore-lopez-stoelting>
- Nikula, T., y Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Otheguy, R., García, O., y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Panagiotopoulou, J.A., y Rosen, L. (2018). Denied inclusion of migration related multilingualism. An ethnographic approach to a preparatory class for newly arrived children in Germany. *Language and Education* 32(5), 394-409. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1489829>
- Pinho Feller, N. (2022). Translanguaging and scaffolding as pedagogical strategies in a primary bilingual classroom. *Classroom Discourse*, 13(3), 312-335. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1954960>
- Prilutskaya, M. (2021). Examining pedagogical translanguaging: A systematic review of the literature. *Languages*, 6(4), 180. <https://doi.org/10.3390/languages6040180>
- Setyaningrum, R. W., Setiawan, S., y Anam, S. U. (2022). Translanguaging as a Scaffolded Practice in a Primary School Content and Language Integrated Learning Context during the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2043-2055.
- Sohn, B. G., dos Santos, P., y Lin, A. M. (2022). Translanguaging and trans-semiotizing for critical integration of content and language in plurilingual educational settings. *RELC Journal*, 53(2), 355-370. <https://doi.org/10.1177/00336882221114480>
- Thomas, J., Harden, A. y Newman, M. (2012). Synthesis: combining results systematically and appropriately. En D. Gough, S. Oliver y J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews* (pp. 66-82). Sage.
- Turner, M. (2015). The significance of affordances on teachers' choices: Embedding Japanese across the curriculum in Australian secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 276-290. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1085063>
- Williams, M. (2022). Fifth graders' use of gesture and models when translanguaging during a content and language integrated science class in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1304-1323. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1754752>

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., y Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Springer Nature.

CAPÍTULO 4

## Estudio del discurso de líderes para avanzar en diversidad e inclusión en la universidad

 Azahara Jiménez Millán<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Córdoba

### RESUMEN

Las universidades españolas están experimentando una orientación mercantil en línea con otros contextos internacionales, lo que plantea nuevos desafíos a varios niveles. El estudio se enfoca desde el paradigma cualitativo con la perspectiva constructivista de la *Grounded Theory*. El instrumento ha sido la entrevista semiestructurada. Se ha realizado un análisis del discurso de líderes institucionales de las universidades andaluzas de los distintos estamentos (personal docente investigador, personal técnico de gestión y administración y servicios y estudiantado) con la finalidad de conocer concepciones, prácticas y propuestas para avanzar en diversidad e inclusión en la universidad. Los resultados revelaron dos posicionamientos interpretativos diferenciados de lo que significa liderar la diversidad y la inclusión en la universidad en un marco de gobernanza y gobernabilidad cuya complejidad se presenta en un mapa de mundos/áreas con tensiones al interior y al exterior de la institución. Se evidencia una conceptualización por parte de líderes centrada en un modelo de déficit y enfocada principalmente a estudiantado con discapacidad y unas prácticas y políticas justificadas en base a esta diferencia y la búsqueda de eficiencia y especialización. Asimismo, las propuestas para una universidad inclusiva se alejan del paradigma social en relación con una perspectiva gerencial de la institución.

### PALABRAS CLAVE

Análisis del Discurso; Liderazgo; Diversidad; Inclusión; Grounded Theory; Educación Superior

## 1. Introducción

La universidad, como una institución de gran historia y prestigio mundial, se enfrenta actualmente a desafíos complejos, tal y como se ha descrito en trabajos previos (Chevallier, 2002; Sporn, 2007). La gobernanza y gobernabilidad de la universidad se ven influenciadas por una evidente orientación mercantil tanto al exterior como al interior, caracterizado por los principios del nuevo gerencialismo como la competitividad, la eficacia, el rendimiento o la centralización en la toma de decisiones, lo que está originando no solo una reforma a nivel de gobernanza sino un cambio en la forma de conceptualizar la propia institución (Gavana, 2018; Giroto *et al.*, 2013). Esta perspectiva global coincide con el panorama nacional en el cual las universidades mantienen cierta autonomía, pero se enfrentan a una financiación estatal reducida, una creciente competitividad internacional en un mundo digital globalizado, lo que ha dado lugar a la mercantilización de la educación superior y una mayor profesionalización de la gestión académica (Ferlie *et al.*, 2009).

Este marco internacional se materializa en una gobernanza universitaria inmersa en una complejidad institucional que implica la necesidad de mantener relaciones de distinta índole entre Estado, Mercado y Sociedad. Tres dimensiones de un clásico triángulo de gobernanza de Clark que la literatura especializada al respecto advierte de cambios en las tendencias de la gobernanza de las instituciones a nivel mundial: una vertiente gerencial, empresarial y administrativa, que se mantiene a nivel anglosajón, mientras que Europa y Asia, desde su tradición académica, colegial y participativa, también evolucionan en la misma dirección, aunque con distintos ritmos entre países. Estas diferencias son reflejadas en estudios internacionales con la tendencia a respaldar posturas mixtas de la confluencia que

**CONTACTO** Azahara Jiménez-Millán  [azahara.jimenez@uco.es](mailto:azahara.jimenez@uco.es)  Departamento de Educación (Didáctica y Organización Escolar), Universidad de Córdoba

© Los autores. Publicado por UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.

Este es un capítulo de Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original

mantienen rasgos de ambos modelos con modos híbridos (Veiga *et al.*, 2015). Pero esta evolución de la gobernanza no está exenta de dilemas por el conflicto de intereses contrapuestos entre estos dos modos de entender la Universidad desde una cultura colegial y gerencial por lo que se reclama la necesidad de estudios que clarifiquen este asunto a nivel conceptual (Gavana, 2018).

El contexto español camina en una dirección alineada a esta visión mercantilista de la Universidad (Jayadeva *et al.*, 2020; Marini, 2020) aunque con particularidades contextuales. Por un lado, a través de distintos organismos nacionales (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora o la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, se dispone de un Estado “evaluador” de las políticas públicas en la educación superior como mecanismo de financiación y “calidad” que originan prácticas gerenciales internas. Por otro lado, las dinámicas de Mercado trascienden a las funciones fundamentales de la universidad: investigación, docencia y responsabilidad social con un desequilibrio entre ellas (Manzano-Arrondo y Suárez, 2015). Además, en el ámbito de la investigación, no se percibe que tengan en cuenta el impacto social por parte de las agencias estatales financiadoras al tiempo que se aprecia exigencia empresarial de la aplicabilidad directa de los resultados de investigación y aumento de los requerimientos de productividad causante del fenómeno conocido “publica o perece”. Al respecto, la literatura está evidenciando la existencia de una paradoja: aumento progresivo del gerencialismo en las instituciones universitarias a nivel global y de manera paralela crecen las críticas académicas reclamando otros modos colaborativos de trabajar en la academia en equipos interdisciplinarios y modos de liderazgo distribuido (Marini, 2020).

Por otro lado, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se diluye en lo que debería constituir un asunto transversal en la institución (Evans *et al.*, 2019; Rahman *et al.*, 2019; Santos Rego, 2020). El compromiso ético y social inherente de esta tercera misión de la universidad que configura una universidad comprometida y cívica queda integrada en las otras funciones básicas constituyendo una universidad emprendedora centrada en la transferencia entendida por el desarrollo económico basado en la comercialización del conocimiento en el marco de políticas de mercado (García-Gutiérrez y Corrales, 2021).

En este marco de demanda de rescatar esa tercera misión, se inscribe el papel central de las universidades para la justicia social enunciado por la Organización de las Naciones Unidas entre los objetivos de desarrollo sostenible en 2015 como parte de la Agenda 2030 en torno a la inclusión social (Márquez *et al.*, 2021). En este sentido, desde el espacio europeo de educación superior se expresa un posicionamiento de “garantizar que la educación superior es inclusiva y que las instituciones en las que se imparte esta formación están bien conectadas a sus comunidades” (Comisión Europea, s.f.) constituyendo un proceso de institucionalización de la atención a la diversidad y la inclusión en la universidad entendido como proceso que alcance las políticas, prácticas y cultura institucional (Hernández-Lloret y Jiménez-Millán, 2022).

En educación superior los compromisos por la diversidad, equidad e inclusión social son mayores que los recursos que se destinan para poder alcanzarlos si se pretende una transformación real contra el *status quo*. Para ello, es necesario que las instituciones

reflexionen y autoevalúen de manera sincera las personas, políticas y procesos destinados a la promoción de entornos educativos más justos (Dorimé-Williams, 2018).

Más allá de las diversas conceptualizaciones de inclusión, su principal aspecto a destacar es la complejidad y multidimensionalidad, de ahí que desde parte de la literatura se conciba como una visión caleidoscópica. Así, se vislumbran formas sutiles de discriminación o fenómenos de la realidad universitaria que permanecían invisibles o poco considerados y que son sumamente notables si pretendemos avanzar hacia una universidad inclusiva y, por ende, hacia una sociedad más equitativa y justa. El análisis de la literatura en torno a la educación inclusiva superior nos advierte de su dificultad por la presencia de brechas estructurales y desigualdad política con asimétrica capacidad de participar en los procesos de toma de decisiones de la institución.

Todavía es escasa la investigación empírica con la convergencia de ambos conceptos: gestión universitaria-inclusión. Por tanto, con el objeto de contribuir al conocimiento para este proceso en el contexto universitario español las preguntas de investigación que guían el estudio han sido ¿cuáles son las estrategias, compromisos, políticas y prácticas en diversidad en el ámbito universitario? ¿en qué perspectiva se sitúan las propuestas de los líderes de las instituciones universidades españolas en diversidad e inclusión en un marco de creciente gerencialismo en el ámbito universitario?

La revisión bibliográfica muestra la necesidad de establecer una agenda en educación superior inclusiva que complejice su concepción no solo como un mero asunto asistencial relacionado con el estudiantado con discapacidad, sino desde una visión cuya voluntad política y transversalidad permita avanzar hacia una sociedad más inclusiva, cohesionada y equitativa. Dada la relevancia política y organizativa que comienzan a tomar las políticas inclusivas en las instituciones universitarias y las distintas resonancias que adopta el término diversidad, se estima relevante dilucidar tanto sus narrativas institucionales como agendas y propuestas para la diversidad e inclusión en la universidad desde el paradigma de justicia social. Para ello, los objetivos planteados que guían el estudio se centran en indagar concepciones, actitudes, prácticas y propuestas en el discurso de sus líderes al considerarlos actores clave en los procesos de toma de decisiones de políticas inclusivas en la Universidad con el fin de conocer si la institución se encuentra vinculada hacia un cambio de paradigma de justicia social.

## **2. Objetivos**

El objetivo general del trabajo es diagnosticar las políticas y prácticas de atención educativa a la diversidad en la Universidad y su vinculación con las concepciones y actitudes con el objeto de fortalecer la institucionalización de enfoque inclusivo en la enseñanza superior.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- O.1. Explorar las concepciones y actitudes de quienes ejercen el liderazgo institucional en torno a la atención inclusiva a la diversidad en las universidades.

O.2. Conocer las prácticas institucionales de atención a la diversidad en la Universidad.

O.3. Conocer las propuestas de líderes que permitan fortalecer el ámbito del liderazgo y la institucionalización de la atención a la diversidad de orientación inclusiva en las instituciones universitarias.

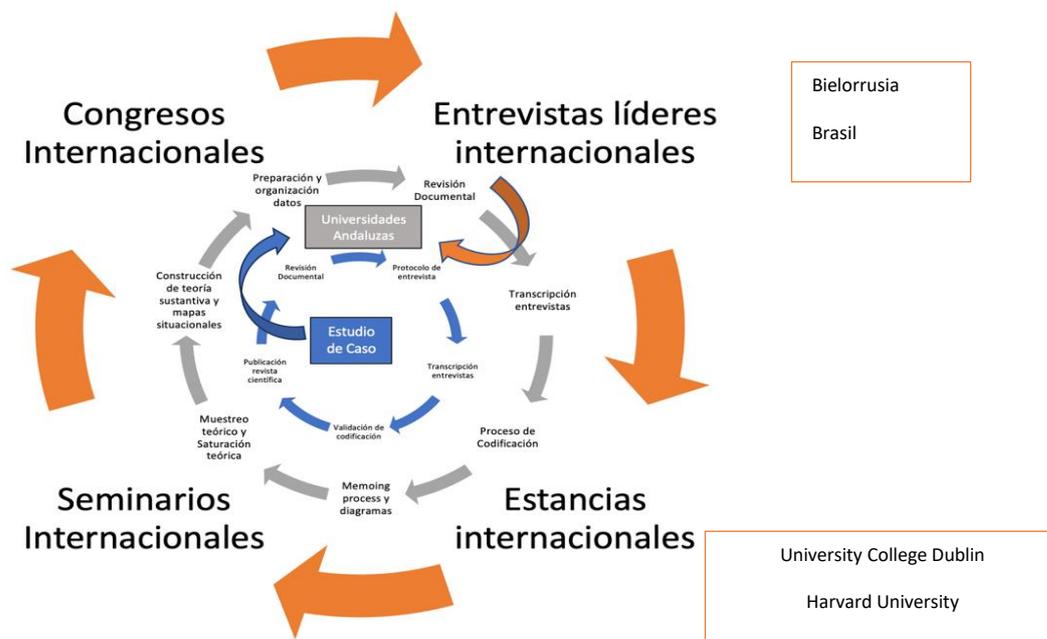
### 3. Metodología

Se presenta un estudio desde el paradigma cualitativo desde el posicionamiento constructivista de la Grounded Theory al ser considerada una metodología para la investigación en justicia social y áreas de política social (Charmaz, 2012).

Para ello, se ha utilizado el enfoque metodológico del análisis situacional (Clarke, 2022) como enfoque cartográfico específico que presenta la mayor posición asumida o no asumida de los datos sobre ejes discursivos particulares de variación y diferencia, preocupación y controversia alrededor de asuntos complicados de la situación.

El trabajo de campo ha estado formado por un ciclo de entrevistas a líderes institucionales de todos los estamentos de la comunidad universitaria a tres niveles con un diseño cíclico de investigación (véase Figura 1): un estudio de caso formado por 31 entrevistas (17 hombres y 14 mujeres) en una universidad pública española, 62 entrevistas semiestructuras (32 hombres y 30 mujeres) en las 9 universidades públicas de una comunidad autónoma, y 6 entrevistas (4 mujeres y 2 hombres) en universidades internacionales (Universidad Estatal Pedagógica de Bielorrusia, Universidad Federal Sao Carlos de Brasil, University College Dublin y Harvard University).

Figura 1. Diseño cíclico de la investigación



Siguiendo la *Grounded Theory* y con el apoyo del software específico ATLAS.ti v. 22 para todas las fases del proceso de investigación (véase Figura 2), el proceso de análisis ha consistido en la transcripción literal de todas las entrevistas, un proceso de codificación formado por varios ciclos: una primera codificación abierta de cuya lectura emergían códigos de manera inductiva, una codificación axial en la que se estuvieron realizando relaciones entre los códigos previos estableciendo categorías, y una codificación selectiva en la que se fueron ubicando códigos, categorías y citas de manera organizada hasta la saturación teórica y la constitución del mapa posicional. A lo largo de todo el proceso se redactaron memos y elaboraron distintos diagramas que iban permitiendo la reflexión y el avance en el muestreo teórico con preguntas continuas a los datos (Strauss y Corbin, 2008) que finalmente dieron lugar a la construcción de dos mapas: un mapa de mundos/arenas que contextualiza el mundo académico y un mapa relacional a partir de las categorías (Clarke, 2022).

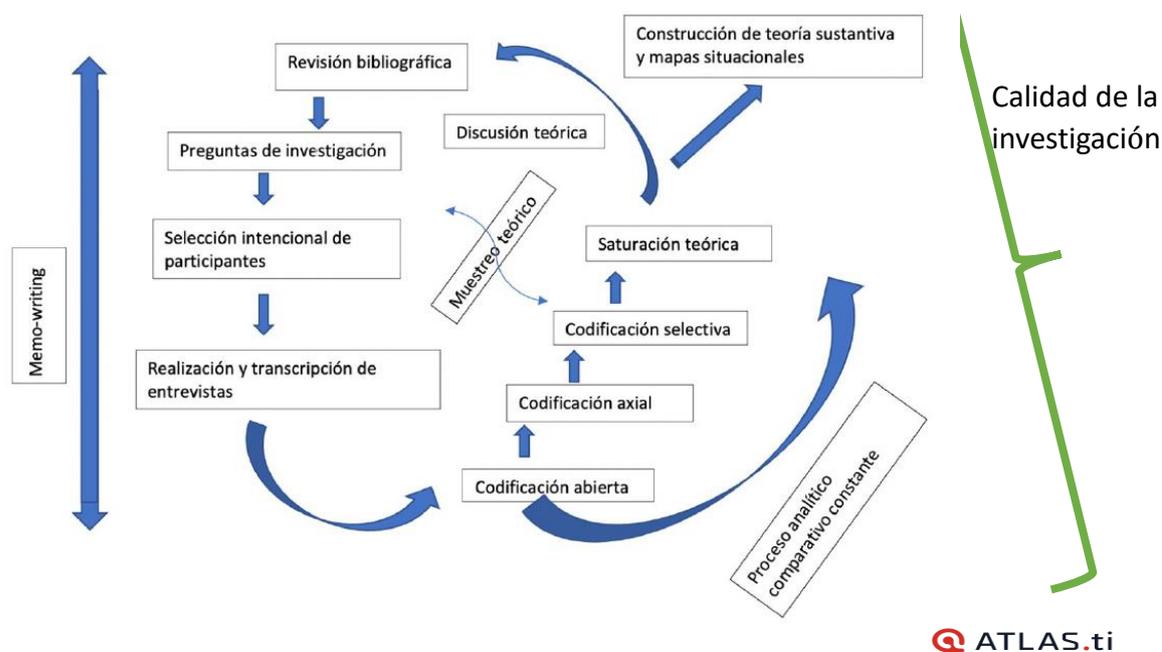
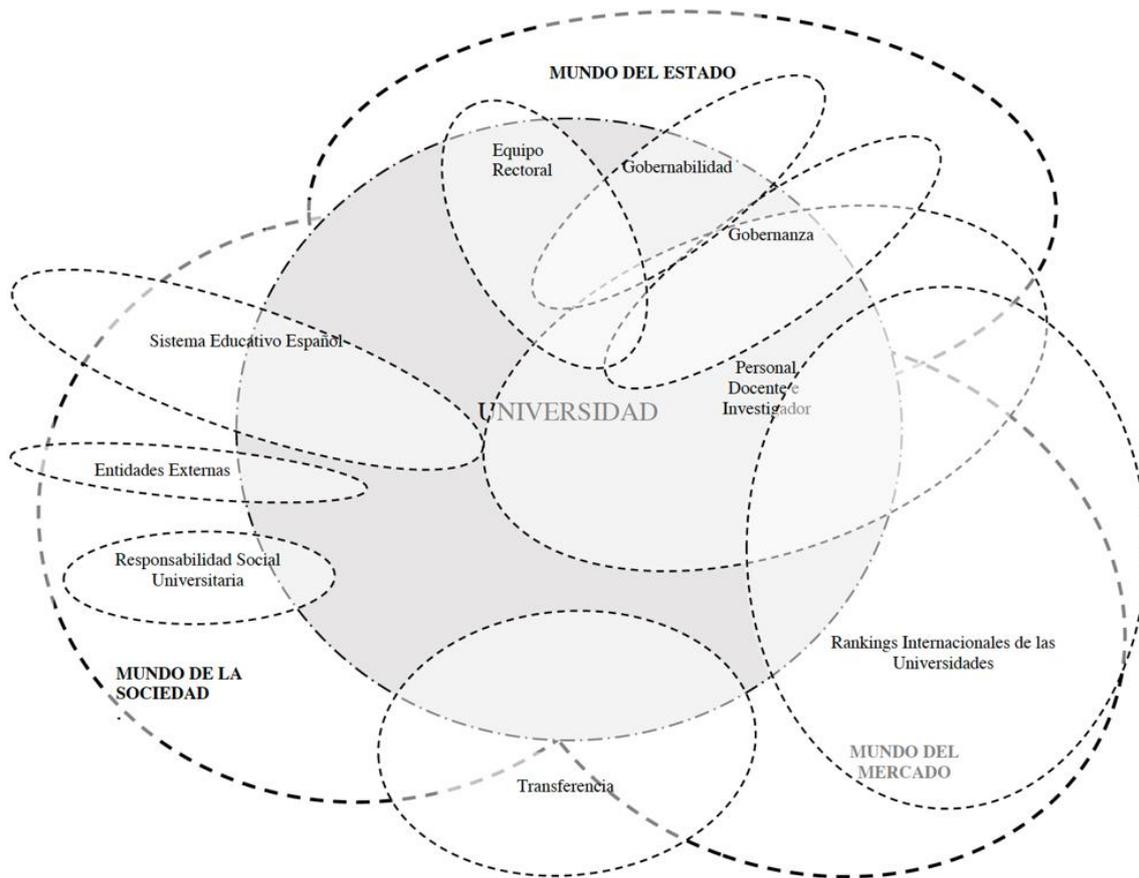


Figura 2. Proceso cíclico de análisis siguiendo la Grounded Theory

#### 4. Resultados

##### *Liderar la diversidad y la inclusión en la Universidad: Mapa de mundos/áreas y mapa relacional del discurso de líderes sobre la inclusión en la educación superior*

Del establecimiento de relaciones de códigos y categorías del análisis del discurso se obtiene un contexto de gobernanza universitaria con la presencia de los distintos ejes o mundos/arena (en la terminología de teoría fundamentada de Clarke). Este mapa evidencia la complejidad y la producción de tensiones al interior y al exterior de la institución cuyos límites de los tres mundos Estado, mercado, y sociedad se entrelazan (véase Figura 3).



**Figura 3.** Mapa de mundos/ arenas de la gobernanza universitaria (siguiendo modelo Clarke, 2022)

En este marco de gobernanza y gobernabilidad, en los discursos de líderes institucionales se identifican dos posicionamientos interpretativos bien diferenciados de lo que supone liderar la diversidad y la inclusión en la Universidad: un primer posicionamiento sin diferencias con cualquier otro cargo de liderazgo en la Universidad (liderazgo de rasgos personales); y un segundo modelo que le otorga unos requerimientos de compromiso, formación y liderazgo distribuido (distintas formas de hacer) (véase Figura 4).

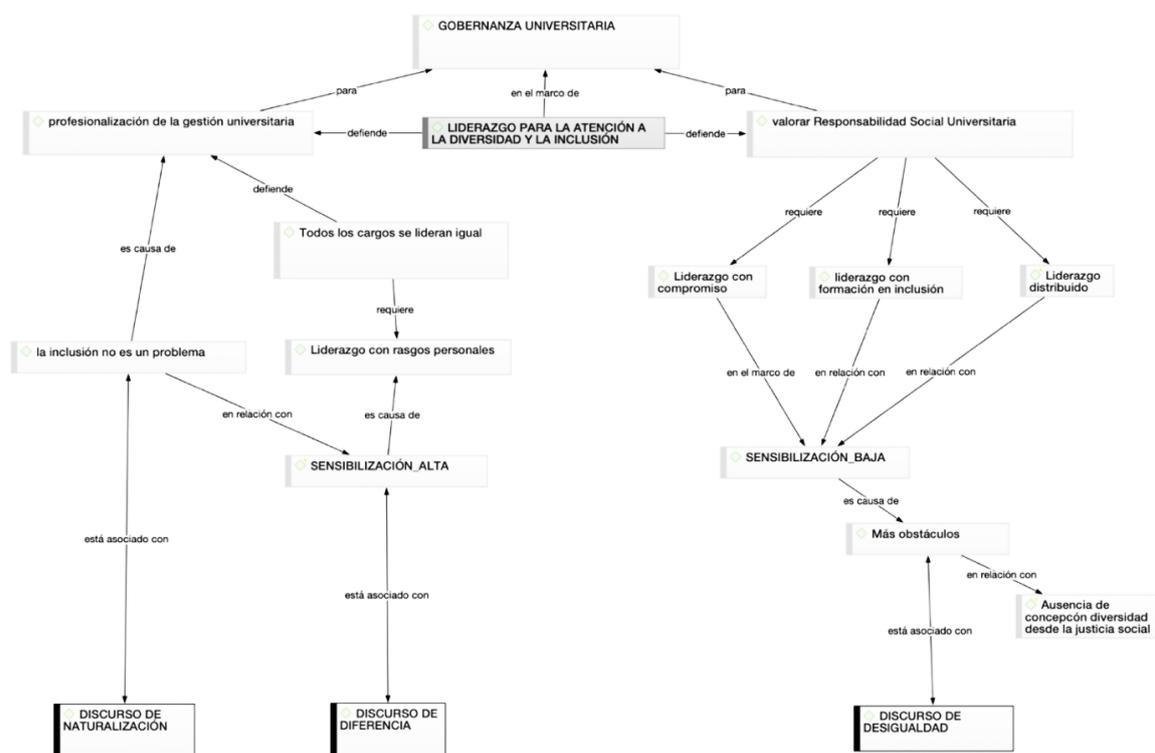


Figura 4. Mapa relacional del liderazgo para la inclusión en la Universidad

#### 4.1. No existen diferencias entre cargos: Todos lideran igual.

Se argumenta que no existen diferencias con las personas o los modos de hacer con las personas que ocupan otros cargos institucionales y es suficiente para desarrollar la labor de liderazgo pertenecer al área de conocimiento afín al cargo: “nombrando a personas que, por su perfil, por su trayectoria, por su conocimiento del tema pues lo podían abordar con solvencia” (U1\_R\_H\_31-10-2019). En este caso, las citas que sustentan esta línea interpretativa son concurrentes con la percepción de que existe una buena labor institucional hacia el desarrollo en inclusión (como se profundiza en el siguiente capítulo, esta idea se alinea a una agenda de diferencia) y la no existencia de obstáculos o que son mínimos, aquellos que se le escapan a la responsabilidad de la institución para la institucionalización de la atención a la diversidad y la inclusión en la universidad, como los económicos, o incluso se considera dicho proceso como ya alcanzado calificándose la universidad de inclusiva (alineada a la agenda de naturalización).

Desde este posicionamiento el liderazgo, coincide con una postura que defiende la profesionalización del puesto de liderazgo en el sentido de “un buen gestor” poniendo menos el foco en la responsabilidad social universitaria y más en la eficiencia, es decir, una adecuada gestión económica:

cualesquier cargo tiene que tener una buena formación con respecto a la gestión, que tampoco la tienen, ni tampoco tienen una obligación de formarse en eso, (...) aparte de que tenga que tener una formación en lo que es la gestión pura y dura, de lo que son los presupuestos y demás (U3\_PAS(1)\_H\_02-05-2019).

Desde esta perspectiva, la inclusión no es prioritario. Se considera que hay asuntos más problemáticos al interior de las universidades que liderar la inclusión como cuestiones más

tradicionales y arcaicas de fracturas entre macroáreas de conocimiento, dificultades económicas para la investigación: “hoy en día las dificultades están en lo que puede ser tener los técnicos de inclusión, cómo los entras dentro de la RPT, la relación de puestos de trabajo, las comisiones están funcionando y vamos trabajando bien” (U3\_R\_M\_14-01-2020); y al exterior, recortes en los presupuestos y la relación con la Junta de Andalucía y el Estado, burocracia y rendición de cuentas, dificultades para ascender en la carrera investigadora y su relación con los procesos de acreditación y sus requisitos alineados a unos rankings internacionales que se vinculan con el mundo del mercado (véase Figura 3). De esta manera, la inclusión no un tema en el que se encuentren obstáculos en los Consejos de Gobierno o Mesas de Negociación porque hay asuntos considerados más relevantes para la Universidad: “Yo te digo la verdad, tiene dificultad liderar a los investigadores, liderar a otros colectivos, a mí esto no me plantea problemas, en absoluto. (...) Otras cosas en la universidad, sí [murmura]...” (U4\_R\_M\_22-01-2020).

Vinculada a esta idea de ausencia de obstáculos para el desarrollo de políticas e institucionalización de la atención a la diversidad e inclusión en la Universidad, se encuentra la percepción de que el nivel de sensibilización y concienciación al respecto en la comunidad universitaria es alto. Al ser la inclusión en la Universidad un asunto cuya relevancia se minimiza, es considerado un aspecto del que todos estamos concienciados, por tanto, cualquiera lo puede desempeñar bien, porque la sociedad ha avanzado mucho en derechos, es un asunto presente en los medios de comunicación. De este modo, el discurso pone en comparación los niveles de sensibilización de la sociedad en general con los de la comunidad universitaria considerando que no hay diferencias. Por tanto, al estar todos sensibilizados, esta circunstancia no se presupone una mejor puesta en marcha de políticas:

Quizá, yo creo que, afortunadamente, todas las personas hoy día, eh somos sensibles a determinadas cosas: temas de Igualdad, a temas de Inclusión, a temas de Vida Saludable, a temas de Solidaridad. Yo creo que hoy día todas las personas estamos muy en contacto con ese tipo de situaciones, ¿no? Entonces, no creo que tengamos [los líderes para inclusión] que tener nada especial (U3\_Vicerrect\_M\_02-05-2019).

En este sentido, estrechamente vinculado a la idea de un nivel de sensibilización alto, los obstáculos son mínimos, o los mismos que en otros campos, y el liderazgo para la inclusión se concibe como un asunto que cualquier persona puede desempeñar “creo que el Vicerrector de Investigación haría su trabajo bien si fuera Vicerrector de Responsabilidad Social, entiendo, ¿no? Su liderazgo debería ir en la misma línea, pero luego al final, nos especializamos en la rama en la que nos colocan” (U3\_Dir(2)\_H-M\_02-05-2019) y se justifica vinculándolo a rasgos personales e individuales de la persona dado que no es necesaria la formación especializada en inclusión: “Si la persona es de implicarse 100%, se va a implicar en cualquier cargo que tenga, y si es de implicarse menos, se va a implicar menos” (U4\_PAS(2)\_M\_17-09-2019).

En esta línea interpretativa, establecemos una relación semántica con el concepto de diversidad como individualidad (Jiménez-Millán y García-Cano, 2021): dado que “todos somos diversos por naturaleza”, “todos los cargos se lideran igual”, si todos somos igual de diversos, todos vamos a ser igual de capaces de liderar la diversidad y la inclusión en la Universidad ya que no se concibe como un asunto que albergue grandes dificultades ni se considera un problema en la institución, y consecuentemente, no se requieren conocimientos expertos.

#### 4.2. Liderazgo para la inclusión en la Universidad requiere de conocimientos, habilidades y conciencia

Frente a la concepción del liderazgo para la diversidad y la inclusión entendida desde la individualidad, asociado a que todos somos diversos por naturaleza, se supedita el entendimiento de la diversidad como colectividad, para conocerla, para poder gestionarla por su complejidad y necesidad de atención. Es un asunto que se problematiza, de ahí, la multiplicidad de órganos de gestión que se proponen para abordarla desde la necesaria transversalidad: “un día yo puedo tener en mi agenda hablar con el profesor tal, con el decano, con infraestructuras y con Deporte. (...) Estudiantes se ocupa de estudiantes, Profesorado se ocupa de profesorado, Y en ese sentido, sí que somos transversales (U7\_Dir\_M\_02-06-2020), “no trabajo de otra manera que no sea a través de la transversalidad. Entonces, pues claro que somos distintos” (U7\_Dir\_M\_02-06-2020) y de una estructura organizativa amplia para poder dar respuesta a las necesidades de las distintas colectividades:

hemos trabajado en esa categorización de la diversidad más específica. Por un lado, todo el tema de la diversidad funcional, también hemos trabajado el tema de la diversidad sexual, también hemos trabajado el tema de la diversidad cultural eh... en fin, hay distintos ámbitos que hemos trabajado desde nuestra competencia. Otras diversidades de trabajan desde otros ámbitos competenciales (U8\_Dir\_M\_25-11-2020).

A diferencia del anterior posicionamiento, se considera a la comunidad universitaria y a los equipos de dirección y rectorales con un nivel de sensibilización y concienciación mejorable. Desde el discurso desde la desigualdad, se indican más dificultades y obstáculos para la puesta en marcha de políticas de inclusión no solo por la necesidad de imaginar una universidad inclusiva que requiere la elaboración e implementación de nuevos planteamientos normativos y legislativos que no existen, sino también, porque implica un posicionamiento evidente personal y político en el desarrollo de las tareas de gestión:

El liderazgo en diversidad es altamente difícil, altamente duro, porque te... en mi opinión, te señalan muchísimo más, te polarizas muchísimo más; entonces, eh eh cómo hablamos al principio, tienes que justificarlo, no sé doblemente no, triplemente o más, porque desde... por ejemplo, qué te digo, desde el comité de empresa pues primero se hace lo que dice la normativa y se sigue todo esto, pero si tú ya te quieres salir de eso, qué normativa te justifica si no lo tienes y qué tiene que justificarlo, entonces, tienes que un liderazgo de una persona que quiera desarrollar este tipo de política es altamente mucho más difícil que cualquiera otra. Primero porque no hay una base legal directamente, por lo menos yo lo desconozco. Y después, porque tiene que vender esta política qué beneficio va a tener a la comunidad universitaria y de qué forma vas a hacerlo; entonces, todo eso es no... si a nivel general, ya te digo, hay que lucharlo todo y tienes tú un montón de base para decir “oye, mira, lo lucho por esto, porque lo pone en la ley, por esto, porque esto, porque hay que hacer esto y porque tenemos que hacerlo”, cuando es algo que es de nueva implantación o que no está en la cabeza de con quién tú estás negociando pues se convierte en algo difícil; entonces, el liderazgo de cualquier persona que quiera intentar implementar esto, pues es difícil (U8\_L6(1)\_H\_21-07-2020).

Dada la complejidad de su gestión y el no suficiente nivel de concienciación de la comunidad universitaria, el ejercicio del liderazgo requiere de unas habilidades, de liderazgo distribuido, cuyos modos de hacer impliquen al resto de la comunidad universitaria en el conocimiento y convencimiento de que la atención a la diversidad y la inclusión es un asunto importante y requiere atención:

Bueno, tienen un compromiso social importante. En general, vamos a ver, en los equipos de Gobierno se ha de trabajar coordinadamente, por tanto, si la rectora o el rector tiene compromiso social, lo tiene que tener todo el mundo. Ahora, evidentemente desde él, ella en este caso, yo he tenido dos vicerrectoras [se refiere a las dos legislaturas], tienen que tener, tienen la empatía de contaminar a todos los compañeros de equipo de gobierno y todas las acciones que se hagan desde el equipo de gobierno de la necesidad de inclusión. Y sí está (...) Claro, tiene que tener... claro es distinto porque tiene que reunirse desde las asociaciones, con los propios implicados, con los propios interesados, con esta interdisciplinaridad. (U3\_R\_M\_14-01-2020).

En este sentido, se pone en valor la responsabilidad social universidad que no solo dirija la mirada hacia la transferencia y otros asuntos (que serían las prioridades desde el posicionamiento previo cuando se alude a que hay otros asuntos más importantes), sino también, en relación con la sociedad más igualitaria, con la participación de otros agentes y, además, hacia el interior de la institución. Para ello, se necesita de un liderazgo para la inclusión con compromiso, “yo creo que esa persona ya tiene que estar concienciada por lo que es. Hombre, tienes que creer en la Igualdad, si no me dices tú a mí cómo vas a ocupar ese cargo. Creer que tienes que hacer políticas de Igualdad” (U4\_PAS(2)\_M\_17-09-2019). Dadas las dificultades que se presentan, son líderes elegidos por tener no solo un compromiso sino también una formación especializada “soy pedagoga, educadora social, y mi línea de investigación en el tema de la diversidad, diversidad cultural, estudios de género, con lo cual en mi parte formativa académica y en mis líneas de investigación eh...” (U8\_PAS\_M\_25-11-2020) y unas habilidades que favorezcan el diálogo y acercamiento de posturas alejadas:

personas que fueran más sensibles, más feministas, por decirlo claro, en este caso. Entonces, en el caso de la Delegación del Rector, se lo propuse a... bueno, la que está es una catedrática del Derecho Penal, que es una persona que trabaja mucho el tema del feminismo, de maltrato, en fin, que buscas a alguien, que está, a nivel de la comunidad universitaria, que está en ese aspecto muy por encima de los demás, que está como mayor concienciada. Y otra chica que hablé con ella, [nombre persona], pues también es una persona muy feminista, muy relacionada con las asociaciones feministas, y tal, porque ahí hace falta alguien... que no es la media de una persona de la comunidad universitaria, alguien que esté muy concienciado porque va a pegarse muchos chocazos (U5\_R\_H\_31-10-2019).

En este sentido, desde un posicionamiento feminista se critica el liderazgo en inclusión entendido como buenismo. Se argumenta que no solo es asunto de personas concienciadas, no solo es cuestión de un liderazgo sensibilizado sino también formado, conocimientos expertos, porque se trata de una labor que tiene que defender la inclusión como cuestión de derechos, un asunto que nos ocupa y debería preocupar a toda la institución, como indica la siguiente cita de una vicerrectora:

Cuidado que no es que... Yo creo que hay muchas personas en la universidad, en general, compañeros míos, compañeros de otras universidades, que hablo del tema que llevo y se piensan que soy, cómo diría yo, que me encargo del cuidado, ¿no? muy maternal. (...) a mí me da la sensación de que todavía hay gente que se cree que este cargo de inclusión tiene que ver mucho solo con ese cuidado, ese cariño... y cuidado, cariño, mujeres... va todo en el mismo saco, ¿no? Y no, no creo que sea cuestión de buenismo, creo que es cuestión de derechos y creo que es cuestión de tener sensibilidad, pero tienes que estar preparado para encargarte de ella (U5\_Vicerrect(1)\_M\_30-10-2019).

En esta línea, se argumenta que un equipo rectoral que desconoce el campo teórico de la diversidad y que no reflexiona al respecto desde la diversidad como desigualdad presenta el riesgo de defender un posicionamiento institucional que conllevará el desarrollo de las

políticas universitarias implementadas únicamente desde el imperativo legal. Se alude así a la necesidad de cambio de paradigma, ya que “ya estamos concienciados”, “la sociedad ha avanzado mucho”, “hacemos muchas cosas”:

tú a lo mejor le pones un planteamiento de una diversidad a un equipo de Gobierno, a una gerencia, en que ni siquiera se plantea esas cosas, pues va a costarte el triple. No no, yo me ciño a lo que hay en la ley, para qué voy a hacer más o menos, porque se me va a costar dinero (U8\_PAS(1)\_H\_21-07-2020).

Se describe como un cargo diferente a otros cuyo posicionamiento en relación con la diversidad y la inclusión se vincula a valor y está interiorizado como asunto central y transversal de la institución. El liderazgo para la inclusión en la universidad se discursa como una necesidad para avanzar en sensibilización y concienciación en la temática con mayores oportunidades para su institucionalización permeando en la cultura institucional. Para ello se requiere de un liderazgo con compromiso, conocimiento experto en inclusión y habilidades de liderazgo distribuido, para “contagiar” al resto del equipo de dirección y a la comunidad universitaria.

## 5. Discusión y conclusiones: Una institución sin propuestas, una institución que no avanza



Figura 5. Una institución sin propuestas desde la justicia social: una institución que no avanza

El lenguaje de la diversidad y la inclusión está ampliamente extendido en el ámbito universitario al tiempo que crece un marcado carácter gerencialista a nivel internacional (Baltaru, 2020, Soysal et al., 2022). Cada vez con mayor frecuencia encontramos en las universidades estructuras y órganos de gestión con el apellido “inclusivo” sin conocer exactamente a qué se refiere dado que se trata de un “término influyente y vinculante que está abierto a interpretaciones locales, pero que tiene algunas asociaciones ampliamente

reconocidas" (Berrey, 2011, p. 26). Lo que ha llevado, sobre todo en otros contextos internacionales como el estadounidense, a estudiar el compromiso institucional de las universidades con la diversidad. Se evidencia que si bien se profesa como principio básico resulta difícil conocer su concreción (Foste et al., 2022) ya que, como la literatura crítica en este tema refleja, el término de diversidad está demasiado usado sin una cuidada definición (Owen, 2009).

En esta línea, preguntarnos por el lenguaje de la diversidad y su conceptualización en el ámbito universitario es fundamental (Foste *et al.*, 2022). Evidenciar la ausencia de una concepción clara de diversidad, en el proceso investigativo desarrollado por parte de las y los líderes entrevistados, ha sido un asunto clave al explicitar el marco o ausencia de marco en el que se sustentan las acciones puestas en marcha por la institución.

En primer lugar, a nivel conceptual el trabajo ha evidenciado que en la universidad se concibe a través del "otro" el que es el "diverso", el que necesita ayuda o compensación por una deficiencia y, aunque se manifiesta el valor de la diversidad, en realidad la concepción que subyace es el problema de que unas personas concretas, pertenecientes a determinados colectivos, infrarrepresentados y más vulnerables, no tienen la misma capacidad que el resto porque necesitan ayuda para alcanzar el mismo mérito, para ajustarse a la normalidad. Desde un modelo de déficit, compensatorio de la diversidad, se valoran de manera positiva las políticas redistributivas dirigidas hacia el alumnado (tanto las becas del Ministerio para el estudio como las propias de las universidades por diversas circunstancias sobrevenidas) y políticas que se sitúan entre la redistribución y el reconocimiento en las que los recursos están destinados a la propia institución que de forma directa a los individuos (como por ejemplo, más financiación para el servicio de atención a la diversidad). Este tipo de políticas y acciones supone entender que, una vez planteadas por la institución, ya se han compensado las necesidades, las diferencias; por tanto, en base a una meritocrática igualdad de oportunidades, el buen hacer institucional es defendido desde una agenda de diferencia (Jiménez-Millán y García-Cano, 2021), ya todos somos iguales y es el mérito el que valor que debe prevalecer.

Atendiendo a los resultados de este trabajo, desde la perspectiva de autores como Skliar (2009) se argumenta sobre la construcción de la normalidad que ha estado demasiado centrada en simplificar el problema con oposiciones estrictas, pero cuando profundizamos a nivel conceptual se complejiza y se evidencian fluctuaciones entre modelos y paradigmas. En este sentido, la abultada cantidad de respuestas de las y los líderes de las universidades sobre el concepto de diversidad vinculado a planes y programas que la institución desarrolla para compensar la diferencia, el déficit, pone de manifiesto la ausencia de otras miradas.

En una línea análoga, García-Castaño et al. (2018) lo denominan "las trampas de la diversidad" cuando explican la producción de diferencias en relación con cómo se problematiza el concepto de diversidad en el contexto escolar. Estos autores analizan tanto el discurso legislativo como el discurso de profesorado y explican que hay una retórica igualitaria que lleva a decir que se promueve la diversidad, como si no fuera una condición per se. Como si la diversidad en sí no fuera un hecho. Pero las prácticas, tanto las discursivas como normativas, hablan de construir y organizar las diferencias. De modo equivalente al discurso de líderes en el ámbito universitario, de lo que se habla cuando hablamos de

diversidad es de la gestión de la diversidad. La trampa estaría en que cuando se habla de diversidad se hace alusión realmente a las diferencias en las que se basan las clasificaciones que hacemos, otorgando un valor a unas diferencias frente a otras, que son la antesala de la construcción de la desigualdad, originando escenarios abiertamente discriminadores para todas aquellas personas que han sido identificadas como “diversas” “diferentes”.

Necesitamos preguntarnos qué modelo de universidad queremos, qué estamos dispuestos a poner en valor. Las entrevistas muestran que se ha aprendido académicamente a decir que la diversidad tiene valor, lo dicen los Estatutos y de ahí que de manera manifiesta se exprese en este sentido; no obstante, la profundización en los datos y el contenido latente evidencia un significado en sentido contrario cuando se identifican los destinatarios y estamentos a los que van dirigidas las acciones de la institución. Los resultados presentados que muestran una concepción de diversidad ambigua en la Educación Superior son coincidentes con trabajos como los regímenes de desigualdad de Thomas (2020) o la convivencia de los discursos de mercado y democracia de Iverson (2007).

En segundo lugar, a nivel de agenda institucional sobre diversidad e inclusión en las universidades, al no haber una concepción de diversidad transversal desde la desigualdad que interpele a toda la comunidad universitaria y sus líderes, sino que es considerado un asunto desde un modelo de déficit que debe ser atendido por un especialista en la materia. En esta línea, no es asumido como asunto de todos, sino del Vicerrectorado de Estudiantes, del Área de responsabilidad social, del Servicio de Atención a la Diversidad; por tanto, se razona de manera mayoritaria como un abordaje no transversal, sino específico. Esta gestión de la diversidad en la universidad conlleva ciertos riesgos: la creación de una Unidad de Diversidad que la lidere, por un lado, es considerada de manera clara en los datos como una apuesta necesaria (destaca como una buena práctica institucional por parte de la inmensa mayoría de líderes poniendo en valor su quehacer), pero corre el riesgo de quedarse en acción aislada y exclusiva, puntual y excepcional. Además, atañe a minorías – concretamente, destaca el colectivo de estudiantado con discapacidad– y se justifica la dificultad del desembolso de grandes inversiones para pocas personas porque la Universidad no tiene suficientes recursos. Una vez más, el discurso analizado y posicionado desde este enfoque se muestra benevolente con la institución que “hace todo lo que puede”. Se interpreta así que lo realmente importante en el ámbito universitario se trata del mérito al encontrarse inmerso en un contexto internacional de competitividad por posicionarse en unos rankings que lejos están de situarse en paradigmas de justicia social (Baltaru, 2020). De este modo, se elude la responsabilidad que se le presupone a la Universidad, anunciada en sus Estatutos y documentos estratégicos y misión institucional, a pesar de presentarse a sí misma como cumplidora de los principios de justicia social ya recogidos en la Constitución española.

En tercer lugar, a nivel propositivo, al considerarse frecuentemente que son asuntos de “otro”, de minorías, pues “no nos hemos parado a pensarlo”, “es que no se me había ocurrido” de qué puede hacer falta, de por dónde seguimos, porque “es que ya están las estructuras”, ya hay Unidades o servicios en todas las universidades. Se percibe así el Servicio de Atención a la Diversidad (denominado de diferentes maneras según la universidad, pero todos ellos con funcionamiento muy similar dedicado principalmente a la realización de

recomendaciones al profesorado y adaptaciones curriculares de alumnado con discapacidad o dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje) como un fin en sí mismo, sin reflexión o replanteamiento en su conceptualización o desde qué modelos teóricos se están ofreciendo esos servicios que, en definitiva, trasciende a ser el modelo teórico de la institución en sí. En consecuencia, las y los líderes tienden a ser más reactivos que propositivos, como se ha evidenciado en la labor del profesorado universitario en relación con la diversidad (Usurralde et al., en prensa), dando lugar a propuestas vagas: “hace falta formación, hace falta difusión...” pero sin propuestas concretas o más reflexivas desde un concepto de justicia social.

Las perspectivas en el discurso analizado ponen en evidencia la ausencia de propuestas de justicia social en la Universidad en nuestro contexto (véase Figura 5). Por ello, la necesidad de la construcción de una universidad inclusiva es evidenciada a pesar de la ausencia de un papel propositivo desde las personas que ocupan cargos de liderazgo en las instituciones universitarias andaluzas. Para ello, Dubet propone pensar en lo que nos une y repensar la justicia social. Los resultados empíricos de la presente investigación evidencian una distancia entre los discursos de líderes y la literatura teórica de justicia social y el camino se aprecia laberíntico. Hallazgos que, en palabras de Dubet (2017, p. 101):

Ante los desafíos culturales y sociales impuestos por la discriminación, parecemos condenados a una larga deriva que conduce a una parálisis de acción. Ni la generalización de la discriminación positiva, por el lado de la igualdad, ni un multiculturalismo sin principios, por el lado del reconocimiento, parecen posibles (...). Los debates y enfrentamientos sobre estas cuestiones son síntomas de bloqueos y miedos antes que respuestas a las dificultades a que se enfrentan los actores ordinarios y los desafíos colectivos que derivan de ellas.

Consecuentemente, se hace coherente cómo la ausencia de concepción de diversidad y una agenda de diversidad desde la justicia social es una universidad sin propuestas desde la justicia social, que da lugar a una Universidad que no avanza. Por ello, desde este trabajo se reclama a la academia romper esta inercia que lleva a la institución a seguir haciendo lo mismo congratulándose por lo conseguido y dar el salto a un paradigma de cambio, desde el posicionamiento que defiende a nivel más formal pero no en la práctica, en las políticas. Porque la inclusión es algo más que palabras. De ahí la imperante necesidad de cuestionarse el devenir de las instituciones arrastradas por un mundo globalizado de marcado carácter mercantilista y elitista del que forma parte. La necesidad de tejer redes de colaboración entre todos, dentro y fuera de la institución porque la equidad se encuentra en la construcción de un proceso, todavía por hacer.

## Referencias

- Álvarez Castillo, J. L. y García-Cano Torrico, M. (Eds.). (2022). *Diversidad e inclusión. La vía de la institucionalización*. Narcea.
- Baltaru, R. D. (2020). The rise of agentic inclusion in the UK universities: Maintaining reputation through (formal) diversification. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739015>

- Berrey, E. (2011). Why Diversity Became Orthodox in Higher Education, and How it Changed the Meaning of Race on. *Campus Critical Sociology*, 37(5). <https://doi.org/10.1177/0896920510380069>
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., Lainio, A., y Lažetić, P. (2022). *Constructing the Higher Education student. Perspectives from across Europe*. Bristol University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2a. Ed.). Sage.
- Chevallier, T. (2002). Higher Education and its clients: Institutional responses to changes in demand and in environment. *Higher Education*, 44(3-4), 303-308. <https://doi.org/10.1023/A:1019802608400>
- Clarke, A. E. (2022). Situating Grounded Theory and Situational Analysis in Interpretative Qualitative Inquiry. En A. E. Clarke, R. Washburn and C. Friese, *Situational Analysis in practice. Mapping Relationalities Across Disciplines* (2a. Ed.). Routledge.
- Dorimé-Williams, M. (2018). Developing socially just practices and policies in assessment. *New Directions for Institutional Research*, 2018(177), 41-56. <https://doi.org/10.1002/ir.20255>
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo veintiuno
- Evans, C., Rees, G., Taylor, C., y Wright, C. (2019). Widening Access' to higher education: the reproduction of university hierarchies through policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1390165>
- Ferlie, E., Musselin, C., y Andresani, G. (2009) The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective. En C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie y E. Ferlie (Eds.), *University Governance: Western European Comparative Perspectives* (pp. 1-19). Springer.
- Foste, Z., Duran, A., y Hooten, Z. (2022). Articulating diversity on campus: A critical discourse analysis of diversity statements at historically white institutions. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000354>
- García-Cano, M., Jiménez-Millán, A., y Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., y Fernández Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1). <http://hdl.handle.net/10481/54679>
- García-Gutiérrez, J., y Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la Universidad: El caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- Gavana, J. C. (2018). *El Gobierno de la Universidad*. Bosh Constitucional.
- Giroto, M., Mundet Hiern, J., y Llinàs Audet, F. J. (2013). Estrategia en la Universidad: ¿Cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras? *Revista de educación*, (361). <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-361-136>
- Hernández-Lloret, C. M., y Jiménez-Millán, A. (2022). Concepto y fases de un proceso de institucionalización en la educación superior para una universidad inclusiva. En J. L. Álvarez Castillo y M. García-Cano Torrico (Eds.), *Diversidad e inclusión en la educación superior: la vía de la institucionalización* (pp.193-202). Narcea.

- Iverson, S. V. (2008). Capitalizing on Change: The Discursive Framing of Diversity in U.S. Land-Grant Universities. *Equity & Excellence in Education*, 41(2). <http://dx.doi.org/10.1080/10665680801972849>.
- Jayadeva, S., Brooks, R., Gupta, A., Abrahams, J., Lažetić, P., y Lainio, A. (2020) Are Spanish Students Customers? Paradoxical Perceptions of the Impact of Marketisation on Higher Education in Spain. *Sociological Research Online. Special Section 00(0)*1-20.
- Jiménez Millán, A. y García-Cano Torrico, M. (2021). Retóricas de Diversidad. Convergencia.
- Manzano-Arrondo, V. y Suárez García, E. (2015). Unidad de acción comprometida: una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad. *Hábitat y sociedad*, 8, 147–165. <http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2015.i8.07>
- Marini, G. (2020): Coercive and mimetic isomorphism as outcomes of authority reconfigurations in French and Spanish academic career systems, *Policy Reviews in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/23322969.2020.1806726>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., y Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 39–59. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Owen, D. S. (2009). Privileged Social Identities and Diversity Leadership in Higher Education. *Review of Higher Education*, 32(2), 185–207. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0048>
- Rahman, A. A., Castka, P., y Love, T. (2019). Corporate social responsibility in higher education: A study of the institutionalisation of CSR in Malaysian public universities. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(4), 916–928. <https://doi.org/10.1002/csr.1731>
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11–22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Soysal, Y. N., Baltaru, R. D., y Cebolla-Boado, H. (2022). Meritocracy or reputation? The role of rankings in the sorting of international students across universities. *Globalisation, Societies and Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2070131>
- Sporn, B. (2007). Governance and Administration: Organizational and Structural Trends. In James J.F. Forest and Philip G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education*, 141–157. Springer.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2008). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª. Ed.). Editorial Universidad de Antioquia. Título original: Basis of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Traducción Eva Zimmerman.
- Thomas, J. M. (2020). *Diversity Regimes*. In *Diversity Regimes*. Rutgers University Press.
- Veiga A., Magalhães A., y Amaral A. (2015). From Collegial Governance to Boardism: Reconfiguring Governance in Higher Education. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, M.

Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5\\_22](https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_22)

CAPÍTULO 5

## Apropiación social del conocimiento por retos, una herramienta de integración intercultural para el desarrollo equitativo sustentable

 Marien Rocío Barrera Gómez <sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Vigo (España)

<sup>2</sup> Universidad de Santo Tomás (Colombia)

### RESUMEN

La apropiación social del conocimiento es uno de los fines en su generación misma. Sin embargo, en países en desarrollo como es el caso de Colombia, se aprecian fenómenos como: un mejoramiento en los procesos académicos y resultados de investigación, los cuales no son proporcionales con las mejoras sociales, económicas y ambientales implementadas. Estudiando este fenómeno, se encuentra que una de las causas se asocia a una necesidad de mejorar la conexión entre las alternativas de solución, con las capacidades, necesidades y sentimientos reales de las comunidades a impactar. Para ellos se desarrolló un ejercicio de innovación abierta, incluyendo un dialogo intercultural de saberes. Este ejercicio permitió identificar los momentos necesarios de conexión con las comunidades, así como los momentos en que esa misma intervención ralentiza el proceso, detectándose una dinámica de inspiración expansión con control de involucramiento para un mejor grado de novedad en las propuestas. De igual manera se identificó en el proceso de evaluación, una mayor disposición por parte de las comunidades para implementar las ideas, al identificar como la solución se conecta con el sentimiento que le genera su necesidad.

### PALABRAS CLAVE

Apropiación social del conocimiento; Retos; Integración intercultural; Desarrollo equitativo; Sustentable.

## 1. Introducción

En el informe nacional de competitividad 2022-2023, el Consejo Nacional de Competitividad, presentó el resumen de la posición de Colombia en esta materia, con respecto a Latinoamérica y el mundo; de acuerdo con los datos publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, OCDE. En el pilar educación, del factor capital humano de este documento, se presenta el porcentaje de dificultad manifestado por los empleadores para llenar sus vacantes, pasando de un 36% en 2009 a un 61% en 2022. Cifra que si bien, se encuentra por debajo de la media mundial (75%) se asocia a factores de calidad, cantidad y pertinencia en las habilidades duras y blandas del capital humano, siendo la capacidad para transformar la teoría en resultados apropiables, uno de los más representativos (Consejo Privado de Competitividad, 2023). Contexto contrario al reporte del número de graduados del país en el periodo 2015-2021, el cual se ha incrementado en un 16,7% (Consejo Privado de Competitividad, 2023).

Esta realidad se evidencia con el problema principal presentado en el pilar ciencia, tecnología e innovación, del factor sofisticación e innovación del mismo documento, en el cual se manifiesta un "bajo nivel y efectividad de la innovación en Colombia dados los esfuerzos de inversión", para el cual se tienen como causas principales: "obstáculos a la innovación empresarial, baja apropiación social del conocimiento, débil entorno para la generación de conocimiento y débil gobernanza entre los actores del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología" (Consejo Privado de Competitividad, 2023). Este panorama, permite identificar

**CONTACTO** Marien Rocío Barrera Gómez  [marien.rocio.barrera.gomez@uvigo.gal](mailto:marien.rocio.barrera.gomez@uvigo.gal)  Universidad de Vigo (España) y Universidad de Santo Tomás (Colombia)

© Los autores. Publicado por UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.

Este es un capítulo de Acceso Abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando se cite adecuadamente el trabajo original

una brecha a nivel nacional entre: el conocimiento impartido, el conocimiento generado y el conocimiento socialmente apropiado.

Este escenario induce al cuestionamiento: ¿cuál es el eslabón por fortalecer en la relación academia, sociedad, estado y empresa, para aumentar la dinámica de los procesos de transferencia de conocimiento con sentido sustentable en el departamento?

Para llegar a la respuesta, es necesario cuestionar aún más la cadena del conocimiento desde su generación hasta su apropiación. Ya que, la apropiación social del conocimiento, es un efecto del proceso que viven los estudiantes a través de la experiencia de aprendizaje en el aula, acompañada de la investigación (Mazur, 1997).

Desde 1994, Colombia ha venido consolidando una apuesta por el desarrollo de la ciencia en el país a través de las misiones de sabios, siendo el informe: "Colombia al filo de las oportunidades", la primera propuesta con visión a 20 años (Minciencias, 2020).

A la fecha (2023), se encuentra vigente el informe "Propuesta de la misión internacional de sabios" formulado en 2019, por 47 expertos nacionales e internacionales en diferentes campos del conocimiento, con el objetivo de identificar ejes específicos para el desarrollo sustentable con balance social, económico y ambiental. Para ello, las conclusiones de la misión se estructuraron en ocho focos, y cuatro propuestas transversales. De este grupo se resalta el foco tres: educar con calidad para la productividad, la equidad y el desarrollo humano, así como la propuesta transversal cuatro: misiones y centros; siendo en esta última, Colombia productiva y sostenible con crecimiento basado en ciencia, uno de los tres retos identificados (Minciencias, 2019). Para la puesta en marcha de la propuesta, Colombia publicó en 2021 el CONPES 4069. A través del cual, se estableció la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, como hoja de ruta para los siguientes 10 años, teniendo como eje rector: el desarrollo sustentable (Departamento Nacional de Planeación, 2021). En este mismo documento, se presentó el árbol del problema base para su construcción, del cual se resaltan: Insuficiente desarrollo de vocaciones STEAM, formación y vinculación de capital humano en CTI, débil entorno habilitante para la generación de conocimiento, bajo uso del conocimiento, baja apropiación social del conocimiento e insuficiente uso de las potencialidades regionales, sociales e internacionales en la generación y uso del conocimiento, entre otros (DNP, 2022); Necesidades coherentes con los hallazgos del informe nacional de competitividad y el índice departamental de competitividad, en lo que respecta a la brecha a nivel nacional entre: el conocimiento impartido, el conocimiento generado y el conocimiento socialmente apropiado.

Con el actual gobierno nacional (2023), el cierre de estas brechas, así como la ejecución del CONPES 4069, se direccionan a través de la Política orientada por misiones. En la cual, el eje cinco corresponde a la misión "ciencia para la paz y la ciudadanía" la cual tiene dentro de sus objetivos: "la construcción de soluciones tecnológicas y sociales que fomenten y fortalezcan la convivencia pacífica en condiciones de equidad y justicia social regional". Para ello, dispone del programa "Innovación y transparencia para la transformación institucional enfocada en la convergencia social regional", el cual se orienta con los instrumentos: "proyectos de innovación transformativa, proyectos de investigación e innovación co-creados y co-ejecutados con comunidades en el territorio, para resolver retos de innovación

con impacto en sistemas socio-técnicos, en sectores determinados, teniendo en cuenta las necesidades y oportunidades de las regiones y las comunidades” (Departamento Nacional de Planeación, 2023).

Para el manejo de este tipo de brechas, se reconoce una variedad de avances que abarcan recursos como: medios, modos, mensaje, técnica y escenarios, entre otros. En los aportes más representativos se encuentran: el aprendizaje experiencial de John Dewey, la formación constructivista de Seymour Paper, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, el aprendizaje activo de Jean Piaget, la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb, entre otros. Siendo una constante, la necesidad de la exploración y la experiencia, como insumo para el desarrollo de habilidades creativas e innovadoras en el estudiante, de tal manera que la apropiación del conocimiento trasciende de la abstracción del concepto a su comprensión por uso en la solución de retos orientados a necesidades reales del entorno (Dewey, 1938; Mazur, 1997). De manera que, el estudiante aprecie la transformación social que promueven sus propuestas, generando un efecto *spillover* en la cultura y el ambiente que propician la transferencia de conocimiento de manera sostenida en el tiempo, (Yajuan, 2010). Escenario que, por efecto secundario impactara positivamente la continuidad de los investigadores, y la dinámica socio económica del territorio.

## **2. Objetivos**

El objetivo trazado para el desarrollo de este trabajo se centró en desarrollar capacidades críticas y de trabajo en equipo, en estudiantes de pregrado de diferentes disciplinas, a través de la resolución de retos reales del sector productivo, con soluciones sustentables, involucrando el dialogo intercultural de saberes con las comunidades involucradas.

## **3. Metodología**

Esta investigación se desarrolló bajo una tipología mixta, teniendo en cuenta que, combina enfoques cuantitativos y cualitativos para una mayor comprensión y análisis del fenómeno (Hernandez Sampieri et al., 2014), desde la multidimensionalidad que implica la exploración de la innovación y la creatividad como promotores de la equidad desde la interculturalidad en el desarrollo sustentable de una comunidad (Dewey, 1938).

El diseño de la investigación es no experimental con un diseño muestral no probabilístico centrado en el ejercicio de innovación abierta realizado por una Universidad, en alianza con una institución nacional para el fomento de la innovación, en beneficio de una economía de aglomeración dedicado a las actividades agroindustrial. Los métodos de recolección de información fueron a través de ejercicios de observación y entrevista.

## **4. Resultados**

#### 4. Resultados

En la etapa de planeación, una vez identificada la población beneficiada, se convocó una mesa de trabajo con los actores involucrados: Universidad, comunidad de empresarios e institución de apoyo a la innovación. Como punto de partida se manifestó la necesidad de formular un reto que apoyara la competitividad de los empresarios, generando un marco de trabajo para los estudiantes participantes en el evento de innovación.

En este escenario se realizó un ejercicio de identificación de gaps en un sector económico agroindustrial con la metodología que se presenta en la figura 1, teniendo como ejes inspiradores: los objetivos de desarrollo sostenible, la política por misiones del actual gobierno (2023), así como las métricas de los índices departamentales de innovación y competitividad.

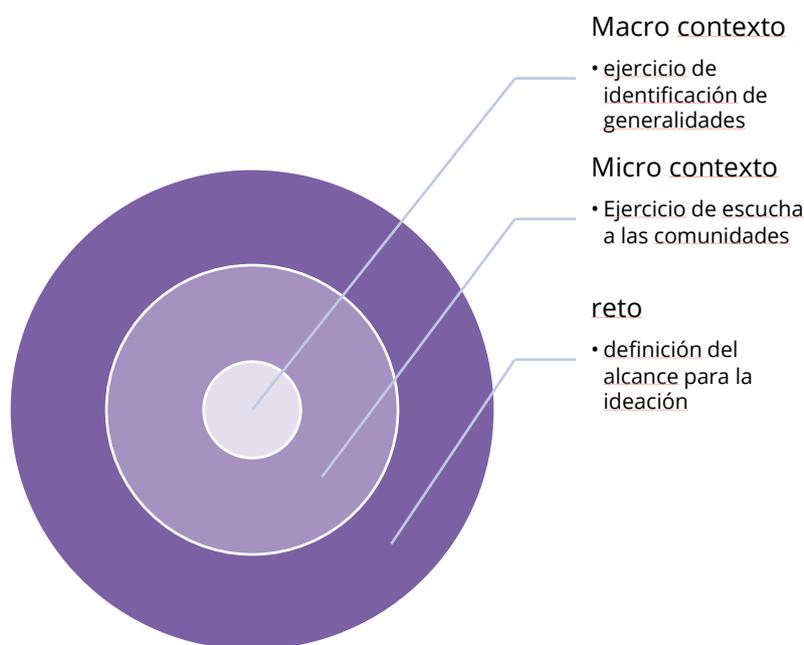


Figura 1. Ciclo de identificación de brechas en un sector económico

El reto se estructuró de tal manera que les permitiera a los participantes proponer en los diferentes eslabones de la cadena de suministro, así como para impactar a los diferentes *stakeholder* involucrados, teniendo como columna vertebral, desarrollos que promovieran la equidad y la sustentabilidad. El reto se socializó veinte días antes de la postulación de los equipos, con el fin de motivar un espacio previo de consulta e identificación del sector, de tal manera que las propuestas formuladas contasen con un soporte científico desde la validación en fuentes secundarias.

Para el desarrollo de la metodología, se desplegó una estructura de soporte y evaluación que se configuró en cuatro etapas.



Figura 2. Etapas para el desarrollo del escenario de innovación abierta.

En cada una de las etapas, se involucraron roles inspiradores provenientes de la sociedad civil, quienes viven las necesidades del sector a diario, de tal manera que se motivó un escenario de diálogos y saberes que conectó a los participantes con el sentir de estas comunidades, y con el cómo cambiaría su realidad si sus ideas de solución se llevaran a cabo, los roles y su involucramiento, se presenta en la figura 3. Este ejercicio permitió a los equipos retroalimentar las ideas con las que inicialmente se postularon, hacia estructuras cooperativas en donde se procurase un beneficio al sector productivo con impacto e integración social.

Para estructurar las mejoras en las ideas, desde un componente técnico y científico, se apoyó el trabajo a través de mentores y *speakers* que, mediante la presentación de casos exitosos a nivel mundial, así como de fundamento teórico, dieron soporte para validar su pertinencia y sustentabilidad. Para la conformación de este equipo, se aplicó un principio de interdisciplinariedad que involucró profesionales en las áreas de: ingeniería, derecho y ciencias políticas, ciencias humanas, ciencias de la salud y diseño.



Figura 3. Aporte de roles inspiradores. Autoría propia.

Para garantizar el involucramiento de los tres componentes de la sustentabilidad: económica, social y ambiental. Se materializar las propuestas en una estructura de modelo de negocio, siendo este uno de los retos más grandes para los participantes, ya que luego del ejercicio del dialogo de saberes con la comunidad, la visión economista, se transformó en una visión socioeconómica que los llevó a pensar sus propuestas “fuera de la caja”.

Como variable de presión en el proceso, cada fase se asoció a un tiempo específico, lo cual permitió focalizar la atención de los participantes durante los dos días, ya que dependían de

sus resultados para continuar participando. Es de resaltar que la palabra eliminación, fue sustituida por “ideas por madurar” esto con el fin de des estigmatizar la valoración de las ideas como buenas o malas y asociarlas al paradigma de desarrollo.

## 5. Conclusión

Al desarrollar ejercicios de tipo reto, en escenarios inter disciplinares, fue vital suministrar información de contexto que permitiese a los participantes la comprensión del alcance, para que de esta manera se materializara la gestión colectiva de capacidades, ya que en cada equipo participante, como mínimo involucró a participantes de tres áreas de conocimiento diferentes; este requerimiento permitió una mayor diversificación en las propuestas de participación, pero también fue la primera barrera que superó la convocatoria, ya que, los participantes manifestaron una limitación en torno a sus capacidades asociativas con personas fuera de sus profesiones. Esta situación se asocia a la etnografía de los grupos sociales que se generan interior de una institución de educación superior, permitiendo identificar la integración, como una variable colectiva con oportunidad de trabajo para motivar la cultura de la innovación desde la interculturalidad (Martínez Miguélez, 2005).

A la par con la importancia en la generación de contexto, se resalta la importancia que tuvo el ambiente de trabajo, ya que conjugó de manera inspiradora en el proceso, alineando las variables creatividad, conexión social y sustento científico; entendiéndose por esta última, la validación desde el campo del conocimiento, pero con una visión de mercado, social, económica y ambientalmente sustentable, ya que las propuestas debían orientarse a la generación de valor desde el desarrollo equitativo sustentable.

Como agentes dinamizadores del proceso, se invitó a un conjunto de personas que viven las necesidades de la agroindustria día tras día, en temas de: sostenibilidad, comunidad, cadena de valor y cadena de suministro. Quienes, de manera aleatoria tuvieron la posibilidad de interactuar con los participantes los dos días, su finalidad era suministrar Feedback en las propuestas y conectarlos con sus vivencias y necesidades, tarea que tuvo que replantearse a partir de la tarde del primer día de trabajo presencial, ya que se detectó que su intervención en la mañana del primer día fue inspiradora, pero con el avance del ejercicio, estaba coartando las propuestas de los estudiantes, ya que se identificó que estaban transmitiendo no un mensaje de “pensar fuera de la caja” sino de “retornar a la caja” (González et al., 2014; Guerci Siufi, 2008; Morin, 2008).

Finalmente, también se detectó que el uso del lenguaje en la formulación del reto y el proceso de orientación, fue una variable clave a tener en cuenta, ya que se identificó una tendencia inicial a centrarse en la solución antes que entender el problema, lo cual lleva a círculos de ideas tradicionales, para lo cual fue clave el desarrollo de ejercicios intermedios de gimnasia mental, que permitieron avanzar en la generación de ideas (Fernández, 2005; Romero et al., 2014)

En tal sentido, se resalta que el dialogo de saberes de la comunidad en el proceso como ejercicio intercultural de conexión e inspiración, es fundamental para que las propuestas de los participantes sean realmente integradoras de las necesidades sociales, ambientales y

económicas. Tiene un límite en que debe separarse del proceso de construcción, para permitir que los participantes usen recursos realmente innovadores, ya que la inspiración de la comunidad da al límite del terreno de lo que les es conocido, coartando la posibilidad de nuevas oportunidades que les permitan un desarrollo equitativo, respetando siempre, la cultura de la comunidad.

## Referencias

Consejo Privado de Competitividad. (2023). *Informe Nacional De Competitividad 2022-2023*.

Departamento Nacional de Planeación. (2021). Documento Conpes 4069: Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022-2031. *Repositorio DNP*, 108. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/3582.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026)*.

Dewey, J. (1938). *Experience And Education*. Free Press. <https://books.google.com.co/books?id=x4pf7yktCS4C>

DNP. (2022). *Política Nacional de Ciencia , Tecnología e Innovación*. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/diapositivas\\_conpes\\_4069.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/diapositivas_conpes_4069.pdf)

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.

Minciencias. (2019). Misión internacional de sabios para el avance de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Pacto por la Ciencia, la Tecnología y la Innovación: Un sistema para construir el conocimiento del futuro. *Mision de Sabios - Colombia 2019*, 33.

Minciencias. (2020). *¿Qué es la misión de sabios?* . <https://minciencias.gov.co/mision-sabios/que-es>

Yajuan, D. (2010). The Spillover Effect of Education on Productivity: Evidence from China. *2010 International Conference on E-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 420-424. <https://doi.org/10.1109/IC4E.2010.64>

