



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria

Convocatoria
2021-22

Memòries del Programa de Xarxes de investigació en docència universitària

Convocatòria
2021-22

Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

UA

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

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante

Edició / Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició / Primera edición: desembre 2022

© De l'edició/ De la edición: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / De esta edición: Universidad de Alicante

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

© 2022 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

ISBN: 978-84-09-45382-5

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / 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) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.

19. Enseñanza inclusiva de la lingüística general

María del Carmen Méndez Santos; Juan Luis Jiménez Ruiz; María del Mar Galindo Merino; Miguel Ángel Mora Sánchez; Susana Pastor Cesteros; Olimpia Navarro López; Irene Pomares Gómez; Ana Inmaculada Albarral Martínez; María del Mar Artero Talavante; Nadine Carvalho; Josué Pérez Villar; Nathaniel Reina Aldeguer

macms@ua.es; jimenez@ua.es; mar.galindo@ua.es; ma.mora@ua.es; spc@ua.es; olimpia.navarro@ua.es; irene.pomares@ua.es; aiam4@alu.ua.es; mdma29@alu.ua.es; nc53@alu.ua.es; jpv27@alu.ua.es; mra70@alu.ua.es

Departamento de Filología española, Lingüística General y Teoría de la Literatura

Universitat d'Alacant

Resumen

La UNESCO establece la necesidad de generar desarrollo sostenible, educación en derechos humanos, formación en relaciones pacíficas, prevención de conflictos y consolidación de la paz. A nivel educativo estos preceptos se pueden concretar en el respeto a los derechos humanos y en evitar cualquier tipo de discriminación. Por ello, este proyecto de investigación en docencia universitaria defiende una pedagogía inclusiva que aborde estos temas vinculándolos con la Lingüística. Este se basa en una reflexión crítica de bibliografía, contenidos y actividades propuestas durante la asignatura de Lingüística General I para proponer cambios y mejoras. Para ello profesorado y alumnado eligieron temas de interés sobre los que investigar: diversidad funcional; identidades de género y orientación sexual y diversidad lingüística, étnico y cultural. Entre las mejoras propuestas se destacan las siguientes: actualización de las fuentes bibliográficas para ofrecer referentes diversos; buscar noticias actuales de investigación lingüística protagonizadas por modelos que reflejen la diversidad; tratar temas de interés y de debate social sobre la igualdad y discriminación vinculables a contenidos lingüísticos; hacer

recomendaciones de lecturas adicionales sobre dichos temas; proponer de manera explícita la posibilidad de realizar TFG con perspectiva diversa; introducir temas como la lingüística feminista, la raciolingüística, la lingüística Queer, etc.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, Lingüística general, Inclusividad, Diversidad, Buenas prácticas

1. Introducción

La *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) establece como uno de sus principales mandatos la necesidad de generar un desarrollo sostenible, la educación en los derechos humanos, la formación en relaciones pacíficas, la prevención de conflictos y la consolidación de la paz. A nivel educativo esta perspectiva se concreta en fomentar el respeto a los derechos humanos y evitar cualquier tipo de discriminación: *machismo, racismo, homofobia, capacitismo*, etc. Todo ello con el fin de llevar a cabo una docencia “liberadora e comprometida con aquellos grupos más discriminados, (...) para sacar a luz quien se beneficia, quien se prejudica e quien se silencia” (Torres Santomé, 2008, p. 22).

Al amparo de este marco de acción y en defensa de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), este proyecto de investigación en docencia universitaria aboga por una pedagogía inclusiva que de manera explícita aborde estos temas vinculados con la Lingüística y que den pie a educar en valores de respeto, inclusión y no discriminación.

Estos contenidos, además de ofrecer justicia social y promover la paz y la no discriminación, contribuyen también a reducir el abandono en las aulas, ya que dichas tasas¹, por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UA rondan un 20% de media. Estas tasas de abandono en muchos casos ocurren por la falta de compatibilidad con trabajos, vida personal, conciliación familiar..., pero también hay parte de esa cuota que se debe a la falta de atención a la diversidad, la frustración del alumnado y su posterior desmotivación y abandono.

1 <https://utc.ua.es/es/documentos/ua-en-cifras/libros-ua-en-cifras/libro-ua-en-cifras-2019.pdf> (página 66).

1.1 La diversidad e igualdad en las aulas universitarias

El sistema educativo español y la enseñanza universitaria en particular adolecen de diferentes problemas relacionados con la igualdad, la diversidad y la no discriminación. De manera general, en cuanto al género, es posible señalar que sigue habiendo un desequilibrio entre el número de mujeres matriculadas y hombres en carreras técnicas² (las conocidas como STEM), así como sobre su representación en materiales y bibliografías. Si ahondamos en el tema de la identidad de género, las personas trans tienen dificultades específicas para que se les reconozca su identidad, se dan discriminaciones implícitas, no se usa su nombre sentido e incluso se dan casos de acoso (Dueñas, Morales-Vives, Castarlenas y Ferre-Rey, 2019). Con respecto a la diversidad étnico-cultural, es posible señalar que el número de alumnado de etnia gitana o proveniente del continente africano en el nivel terciario, por poner algún ejemplo, es muy reducido, así como su representación en materiales y lecturas. Estas desigualdades étnico-raciales son “apenas perceptibles” por aquellas personas no pertenecientes a las comunidades discriminadas como pueden ser la afrodescendiente (Rocu Gómez *et al.*, 2019). Otro foco de atención a la diversidad son las diferentes necesidades cognitivas y funcionales, como, por ejemplo, las personas con acromatismo, dificultades visuales o auditivas. Como señala Zubillaga del Río (2007, p.1), hay que evitar que las tecnologías, que tanto aportan en las clases en el siglo XXI, constituyan un nuevo frente de exclusión social.

Por todo lo anteriormente expuesto, cabe justificar que desde la asignatura de Lingüística General I se aborden estos temas y se eduque en valores de igualdad y no discriminación al alumnado universitario a través de modelos, contenidos y estrategias que vinculen estos temas con el lenguaje, las lenguas y el habla.

1.1.1. La perspectiva de género

Uno de los *Objetivos del Milenio* marcados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para 2030 consiste en promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Esta meta ya fue establecida en nuestro contexto

2 Ministerio de Universidades (2020). *Datos y Cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020*. Publicado en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9e82c7a-1174-45ab-8191-c8b7e626f5aa/informe-datos-y-cifras-del-sistema-universitario-espa-ol-2019-2020-corregido.pdf>

geográfico más inmediato desde 1957 con el artículo 157 del Tratado de Funcionamiento en la fundación de la *Comunidad económica europea* (CEE). Uno de los pilares de dichas estrategias de igualdad generales han sido siempre las medidas educativas.

A nivel universitario, como señalan Gámez Fuentes y Nos Aldás (2012), la preocupación por la inclusión de la igualdad en la formación europea comenzó a manifestarse de manera concreta ya en 1998 a través de las *European Conferences on Gender Equality in Higher Education*. Dado este contexto, surgieron disposiciones en el marco del Plan Bolonia como las directrices generales de los nuevos planes de estudio respecto del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la formación universitaria (Real Decreto 1393/2007. BOE nº 260, 30 de octubre de 2007). En esa línea y teniendo en cuenta la Ley Orgánica 3/2007 de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, la Universidad de Alicante ha implementado diferentes planes de igualdad. El actual plan abarca del año 2022-2025³.

Entre los principales objetivos de esos planes de igualdad se encuentra la visibilización y sensibilización sobre la ausencia de igualdad entre hombres y mujeres, la persistencia del sexismo en la sociedad y el rechazo a todas las formas de discriminación de género. Además, también se invita al profesorado a sensibilizar en cuanto a la persistencia de los estereotipos de género, así como a introducir una perspectiva de género en la docencia. Desde la asignatura de Lingüística general se puede abordar este aspecto revisando críticamente los materiales y la bibliografía de clase para aumentar la presencia de textos de mujeres lingüistas, ponerlas como referentes de teorías importantes, homenajear su figura como investigadoras y tratar de manera explícita el tema de la silenciación de la voz de la mujer en la historiografía de la disciplina, entre otros temas que se explicarán más adelante en el apartado de propuestas.

1.1.2. La perspectiva LGTBIQ+

La Universidad de Alicante a través del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Responsabilidad Social ha trazado una serie de planes de igualdad, como ya se ha adelantado, a lo largo de los años. Así, dicha universidad busca promover un entorno seguro y atento al bienestar y necesidades de diversos colectivos, entre ellos, el LGTBIQ+, así como sensibilizar a la comunidad universitaria en

3 <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/0-documentos/planes-de-igualdad/iv-informe-ua-web.pdf>

materia de no discriminación.

En este apartado, y aunque se pudiera tratar con el anterior relacionado con el enfoque de perspectiva de género, se abordará la expresión de la identidad de género, centrada especialmente en las personas trans para poder dotarle de todo el detalle necesario en la especificidad de su descripción.

En 2017 se aprobó un protocolo de atención a la identidad y a la expresión de género en la UA⁴ donde se da cobertura jurídica a las personas trans. Entre los objetivos de este protocolo se determinan, entre otros, los siguientes: *Desarrollar actuaciones que permitan atender adecuadamente a las personas trans y favorecer la plena integración de las personas no conformes con el sexo asignado al nacer, impidiendo cualquier forma de exclusión y asegurando el respeto a las mismas en el ámbito universitario y Establecer el procedimiento para la realización del cambio de nombre legal por el nombre elegido en los documentos y recursos que utilizan las personas trans con efectos y ámbito interno de la Universidad de Alicante.* Dentro de este marco legal, se requiere informar, formar y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la comunidad trans. Por todo ello, desde la asignatura de Lingüística general se puede colaborar, de manera general y administrativa, a cumplir esos objetivos, pero también desde el punto de vista de los contenidos, por ejemplo, abordando temas como la discriminación lingüística o el uso de nuevos géneros gramaticales y pronombres como se detallará más adelante. Ello para visibilizar, informar y sensibilizar a toda la población universitaria.

1.1.3. La perspectiva étnico-cultural-racial

La Universidad de Alicante, dentro de su política de responsabilidad social, también tiene directrices de acción con respecto a la diversidad étnico-cultural. Entre sus objetivos se sitúan promover un entorno seguro y atento al bienestar de las minorías, promover la sensibilización y la formación universitaria multicultural y darles apoyo en sus necesidades específicas. Además, declara que promoverá –como, de hecho, se hace a través, entre otras, de la Cátedra de Cultura Gitana– campañas formativas.

Las personas racializadas en España sufren discriminación aun cuando

4 https://www.boua.ua.es/pdf.asp?pdf=PROTOCOLO_ATENCION_IDENTIDAD_EXPRESION_GENERO.pdf

tienen la nacionalidad, dado que no responden a los estereotipos de la supuesta identidad nacional mayoritaria. Esta discriminación lleva al alumnado a enfrentarse a preguntas como “¿eres erasmus?, ¿de qué programa de intercambio eres?, ¡qué bien hablas español!” dando a entender que todo estudiante racializado debe ser de intercambio o no poseer los conocimientos requeridos o de idioma. Estos microrracismos generan frustración y desmoralización en las personas racializadas que ven puestas en cuestión su identidad diariamente: ¿eres china y hablas valenciano? (comentario real al que se enfrentó una de las alumnas del curso).

Para evitar este tipo de cuestionamientos es fundamental en un mensaje previo al comienzo del curso preguntar directamente al alumnado si tiene necesidades especiales no solo funcionales, sino también lingüísticas, de manera que no se asuman estereotipos y estigmas. También este tema se puede tratar de manera explícita en los contenidos de la asignatura en actividades como la identidad lingüística, el apropiacionismo cultural y lingüístico o estigmas y discriminación por pronunciación o acento, como se explicará más adelante.

1.1.4. La perspectiva sobre la diversidad funcional

El último aspecto dentro de la política de responsabilidad social de la UA que abordaremos desde un enfoque didáctico en las clases de Lingüística general I es la atención a la diversidad funcional para evitar el *capacitismo*. Dicho concepto de *diversidad funcional* puede hacer referencia a muchos aspectos. En este proyecto se han abordado los siguientes.

Una de estas necesidades funcionales que deben tenerse en cuenta es el *daltonismo* y la *acromatopsia* (DOCE, 2015b), de los que, por supuesto, existen diferentes tipos y, aunque no esté considerado como una discapacidad visual incapacitante, en la sociedad actual “el color desempeña un papel fundamental en la comunicación global y [...] limita la vida de 350 millones de personas en el mundo” (Neiva *apud*. Barahona, 2021). El ámbito educativo, donde muchas actividades se basan en comentar gráficos de colores, por ejemplo, es un campo más donde la discriminación se ve materializada.

Otra necesidad frecuente en las aulas es aquella que presentan las personas sordas o con dificultades auditivas. Según el registro oficial de la *World Federation of the Deaf*, se calcula que hay 70 millones de personas sordas en el mundo. En España, la Confederación Nacional de Personas Sordas sitúa los datos en torno al millón. En particular, es importante señalar que existen

diferentes tipos de sordera, desde la leve a la profunda o pérdida completa de audición (cofosis). Lo que debe quedar claro es que este alumnado llega a las aulas universitarias, aunque normalmente en menor cantidad y con frecuencia en desigualdad de oportunidades para acceder a los contenidos de las materias con normalidad.

En la misma línea de necesidades funcionales específicas se encuentran las personas con algún tipo de neurodivergencia (dislexia, dispraxia, déficit de atención, espectro autista...). Estas personas también tienen unas necesidades que deben ser atendidas.

Además de los factores funcionales y cognitivos, también es importante prestar atención a los elementos emocionales que condicionan las respuestas del alumnado como la motivación o la ansiedad que pueden experimentar.

El estrés académico se compone de la presencia de factores estresantes, la experiencia subjetiva percibida, la capacidad de desarrollar estrategias para modular ese estrés y los efectos del mismo que desembocan en la percepción de falta de control. Esta situación de desbordamiento es frecuente en los estudiantes de primero. Para ayudarles en ese proceso de incorporación a la vida académica es conveniente informales de la figura de tutorización PAT (plan de acción tutorial) y de los contratos de aprendizaje para la adaptación curricular, pero también el profesorado debe ser claro en las instrucciones, expectativas y exigencias. De hecho, las mayores cuotas de estrés estudiantil se producen durante los primeros años de carrera y durante las épocas de exámenes (Martín Monzón, 2007). Este estrés se puede reducir con estrategias como la estructuración clara de las clases y sus objetivos, como se explicará posteriormente.

Otra problemática muy presente en las aulas y relacionada con el estrés académico es la del alumnado con problemas de ansiedad. A pesar de que quienes la padecen sufren repercusiones emocionales, académicas y sociales, la ansiedad ha sido muy desatendida en el ámbito escolar (Martínez-Monteagudo, 2020, p. 277). Si se aplica esta patología al ambiente escolar, se puede definir la ansiedad como “la emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo [...], pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad de concentrarse y recordar, lo que lleva a una disminución del rendimiento” (Silva Ros, 2005, p. 1030). Esta respuesta emotiva se suele disparar ante situaciones habituales en el ámbito educativo, por lo que se puede considerar como “uno de los trastornos infanto-juveniles

más incapacitantes” (Martínez-Monteagudo, 2020: 277). De hecho, por ejemplo, como señala Smith (2019), la ansiedad ante los exámenes puede conducir a pensamientos catastróficos. Esto es debido a que el universitario es un ambiente académico de gran competitividad y carga de tareas, con las problemáticas añadidas de socializar con nuevos conocidos, de acostumbrarse a distintos métodos didácticos, de lidiar con la incertidumbre del horizonte laboral, como explica Martínez-Otero Pérez (2014, p. 64). Otros aspectos que pueden despertar una mayor ansiedad son los relacionados con hablar en público, ya que el alumnado, o bien siente que no posee las competencias o los conocimientos adecuados para hacerlo, o bien se siente juzgado, tanto por profesorado y colegas. Con tal de evitar dicha situación, ciertos estudiantes pueden mostrar preferencia por sentarse en las últimas filas del aula e, incluso, dejar de acudir a las lecciones (Silva Ros, 2005, p. 1030-1031).

Por ello, es fundamental, como se explicará posteriormente, tener en cuenta sus consecuencias a lo largo de un curso.

2. Justificación y objetivos

Por todo lo expuesto, es posible afirmar que esta propuesta es oportuna, ajustada a derecho y relevante, porque busca detectar áreas de mejora en la enseñanza de la Lingüística General de la Universitat d'Alacant con el objeto de fomentar la calidad y no dejar atrás a ningún estudiante, porque, como dice el exministro de Educación, Ángel Gabilondo, “*Una universidad que no es inclusiva no es una universidad de calidad*”⁵.

Así, los objetivos específicos de este proyecto son (1) diseñar actividades y contenidos inclusivos y diversos y (2) elaborar una lista de buenas prácticas para el profesorado. Para ello (1) se revisaron críticamente los contenidos y actividades de la materia, (2) se realizaron pesquisas bibliográficas sobre los temas de enseñanza y (3) se pusieron en común los hallazgos para elaborar un documento final.

La propuesta es viable porque participan docentes del área y de la asignatura y los objetivos propuestos son realistas, concretos e implementables para futuros cursos lectivos. Los miembros de la red cuentan con la experiencia,

5 <https://www.fundaciononce.es/es/noticia/angel-gabilondo-una-universidad-que-no-es-inclusiva-no-es-una-universidad-de-calidad#:~:text=El%20ex%20ministro%20de%20Educaci%C3%B3n,es%20una%20universidad%20de%20calidad%E2%80%9D>.

la formación y los recursos necesarios para lograr los objetivos marcados. De hecho, algunas de estas buenas prácticas y actividades ya se han podido implementar durante el curso lectivo 2021-2022 con buenos resultados de aceptación por parte del alumnado. Además, se ha creado un repositorio de actividades inclusivas donde el profesorado encontrará clasificadas diferentes actividades para emplear en su docencia.

3. Propuestas de intervención

Dado este contexto y después de haber realizado una pesquisa bibliográfica crítica y un grupo de discusión sobre cómo implementar esta perspectiva inclusiva en la asignatura de Lingüística General I, se hará una serie de propuestas para implementarlas a través de las siguientes medidas.

3.1 Medidas generales y de preparación del curso y materiales desde un punto de vista técnico

En cuanto a la gestión docente, con anterioridad al comienzo del curso se recomienda colgar en el Campus Virtual un mensaje del profesorado presentándose e invitando al alumnado a hacer lo mismo y a compartir todo dato vital relevante para llevar a cabo una docencia de calidad y personalizada. De entre los detalles que se pueden verbalizar, la evitación de los necrónimos, la utilización de los pronombres apropiados y el descubrimiento de necesidades funcionales especiales son algunos de los objetivos prioritarios. Un ejemplo de mensaje podría ser el siguiente:

Buenos días: Soy XXXXXX, docente de la asignatura de Lingüística General I en este cuatrimestre. A continuación, podrás leer unas instrucciones VITALES para el buen desarrollo de las clases. Por favor, léelas con atención.

1º Como sabes, la asignatura se impartirá en español/valenciano/inglés y debes asegurarte de cuál es tu grupo para evitar problemas de comprensión de los contenidos. El proceso para el cambio de grupo pasa por una petición que debes formularme durante los próximos XXXX días mediante tutoría, indicando tu nombre, grupo actual, grupo de destino requerido y razones para el cambio. Del mismo modo, si tu grupo es el

de español, pero tienes una competencia limitada, infórmame para poder adaptar las clases a tu nivel y ofrecerte apoyo lingüístico e incluso textos traducidos a tu idioma (o uno que conozcas con soltura).

2º Es importante que me hagas saber cualquier necesidad especial que puedas tener: dificultades visuales, auditivas, cognitivas, de movilidad, etc. para poder preparar las clases de manera que puedas seguirlas sin dificultad. Si es así, escíbeme una tutoría para informarme y darme todos los detalles posibles.

3º También me gustaría que me escribierais todxs una tutoría de manera general para presentaros y contarme cosas importantes sobre vosotrxs (por qué estudiáis este grado, cómo debo llamaros, qué pronombres debo emplear, conocimientos previos sobre la lingüística, etc.). Con ello podré hacerme una idea más concreta de cómo enfocar el curso.

¡Espero leer vuestros mensajes! ¡Nos vemos la semana que viene!

Asimismo, en línea con este objetivo de respeto a la diversidad, en la primera sesión de clase se recomienda informar -junto con el resto de cuestiones burocráticas- del protocolo aprobado por la UA el 19 de diciembre de 2017 por el cual es un derecho del alumnado cambiar su nombre oficial si no se identifica con él. De hecho, se invita al profesorado a que esta información se especifique de manera clara y patente y que se añada el enlace al procedimiento, dado que el estudiantado de primero (curso en el que se imparte esta asignatura) no tiene conocimiento de los procedimientos burocráticos universitarios con detalle ni de dónde buscar la información en muchas ocasiones. También se recomienda incluir información explícita sobre el Centro de atención a estudiantes⁶ (CAE) y los servicios que proporcionan, el Plan de acción tutorial (PAT) y el centro de elaboración de trabajos académicos (CRETA⁷) que da apoyo al alumnado con competencia limitada en español y gente con necesidad de ayuda en el desarrollo de su estilo académico en general.

Desde un punto de vista didáctico se recomienda tener en cuenta las

6 <https://web.ua.es/cae/centro-de-apoyo-al-estudiante.html>

7 <https://dfelg.ua.es/acqua/secciones/creta-contacto.html>

necesidades funcionales para, por ejemplo, facilitar de manera sistemática con antelación a las personas con discapacidad auditiva los vídeos que se vayan a escuchar en clase para que los puedan escuchar antes y las veces que haga falta, así como procurar que los vídeos que se enseñan en clase tengan subtítulos o proveer de la transcripción. En las presentaciones con diapositivas se recomienda evitar tipografías con florituras, usar diseños sencillos y aumentar el tamaño y espaciado de las letras. Asimismo, es importante vocalizar y dirigir el discurso hacia esa persona siempre cuando sea posible y, de ser necesario, poder contar con una persona que interprete a lengua de signos española o catalana. Si se tiene que dar la espalda para escribir en la pizarra o alguna actividad similar, es importante parar el discurso para impedir que la persona sorda pierda parte de la explicación. Cuando se pone a trabajar al alumnado en grupos, es importante hacerlo en círculos para garantizar que puedan apoyarse de la lectura de labios para entender el mensaje. Por otra parte, es recomendable que el profesorado conozca e informe el alumnado de aplicaciones de reconocimiento de voz que toman notas como *ListenAll* o *Speechnotes*. También es necesario tener en mente que la estructura de la lengua de signos española no es como la lengua española oral, por lo que es frecuente que en la escritura tengan algunas dificultades para expresarse con la propiedad que se espera por defecto de un estilo académico (Wolbers *et al.* 2012, Alegría 2010, Russell 2016). Por ello, es imprescindible sensibilizar al profesorado sobre esta característica e invitar a cierta flexibilidad a la hora de aplicar protocolos de penalización por faltas de estilo u ortografía.

Otra vertiente de las necesidades funcionales tiene que ver no con la discapacidad auditiva, sino visual. Las presentaciones visuales en *power point* o cualquier otra herramienta son muy frecuentes y se emplean para reforzar la asimilación de los contenidos que se imparten (Zubillaga del Río, 2007, p. 6), pero para sean realmente eficaces deben resultar accesibles para todo el alumnado (Calvo y Repetto, 2003, p. 145). Las recomendaciones técnicas para el diseño de presentaciones, teniendo en cuenta las dificultades visuales o problemas de percepción de colores, son que el estilo sea homogéneo, así como usar solo una tipografía y pocos colores (a poder ser, siempre los mismos). Es de ayuda también estructurar la información siempre de una forma similar. Para favorecer la atención es bueno no abusar de textos extensos y emplear más tablas, gráficas, imágenes que sirvan de apoyo visual. Es recomendable, por otra parte, reducir al mínimo las animaciones y transiciones animadas entre diapositivas (Calvo y Repetto, 2003, p. 146).

En lo que se refiere particularmente al alumnado con algún tipo de dificultad

para la percepción de los colores es mejor la familia de tipografía *sans serif* (Bernal, García y Martínez, 2017, p. 56), pues estas son más fáciles de leer en una pantalla. Una forma de comprobar la legibilidad de las letras es proyectarlas antes del inicio de las clases y tratar de leerlas desde el fondo de la clase (Calvo y Repetto, 2003, p. 146). En el caso de los colores empleados, estos deben ser fácilmente diferenciables en su saturación (Bernal, García y Martínez, 2017, p. 56). El contraste entre el color del texto y el del fondo debe ser elevado y, para ello, se recomienda usar colores claros para el fondo y oscuros para la letra (Zubillaga del Río, 2007, p. 4). Se debe evitar combinar colores como el rojo y el verde, ya que son los que más problemas pueden generar al alumnado daltónico. Si en la diapositiva se emplean imágenes, formas o dibujos que apoyan al texto, también se debe intentar que contrasten con el color del fondo, evitando que estén en la misma tonalidad (Bernal, García y Martínez, 2017, p. 56).

Como ya adelantamos, también es aconsejable no basar la información en el color (Zubillaga del Río, 2007, p. 6); dado que el alumnado con daltonismo tendría una dificultad añadida para asimilar los contenidos. En el caso de que sea necesario emplear el color para resaltar o diferenciar información, se deben añadir elementos redundantes –subrayados, cursivas, bordes, símbolos...– (Zubillaga del Río, 2007, p. 4). En este sentido, se recomienda el uso de ColorADD®, un sistema de símbolos inclusivo y no discriminatorio que ayuda a identificar los colores, ya que emplea cinco símbolos para representar los colores primarios y genera el resto a partir de la combinación de estos cinco. Con su uso se representan siempre los mismos colores con los mismos símbolos, agilizando así la identificación por parte del alumnado que tenga problemas con su percepción. Si el uso de símbolos representativos resulta inviable debido a que se está utilizando una fotografía o una imagen prediseñada, se recomienda incluir elementos textuales equivalentes al contenido visual. Es aconsejable que dichos elementos textuales cumplan una doble función. Por un lado, deben explicar el contenido de la información visual, como “qué es la imagen, qué se ve, [y] la descripción de sus elementos” (Zubillaga del Río, 2007, p. 5) y, por otra parte, se recomienda que también expresen la finalidad de la imagen. Si entre el estudiantado hay personas con ceguera u otras discapacidades visuales incapacitantes, además se aconseja incluir descripciones auditivas.

Si es el docente quien genera las imágenes y gráficas, se recomienda que estas sean minimalistas. Se debe reforzar las siluetas para facilitar la identificación de las formas, evitar el uso de texturas que complique la

identificación de los colores y obviar la utilización de todo elemento gráfico que sea meramente decorativo (Bernal, García y Martínez, 2017, p. 56).

En lo que respecta a personas con neurodivergencia, es recomendable mantener un nivel de ruido no demasiado alto en clase, así como reducir la cantidad de material audiovisual que contenga imágenes con *flashes*, ya que pueden causar una sobrecarga sensorial en ellas. Por otra parte, dado que a veces pueden existir problemas a la hora de entender la literalidad de las frases y expresiones, es importante repetir varias veces las directrices cruciales. Evitar hablar a voces o dar golpes a mesas y puertas contribuye enormemente a mantener un ambiente académico favorable para personas neurodivergentes.

En cuanto a la diversidad étnico-cultural y población migrante, es posible resaltar que algunas de sus principales necesidades académicas son el apoyo lingüístico y a la integración en el aula. Para acompañarlos en el proceso de aprendizaje se proporcionarán, en la medida de lo posible, textos equivalentes en sus lenguas maternas o cualquier otra *lingua franca* que conozcan para que su competencia limitada en español –situación bastante frecuente– no les impida comprender el contenido de la asignatura. La incompreensión suele provocar frustración y ansiedad y en ocasiones conlleva el abandono de la asignatura.

Dicha ansiedad –desencadenada por la incompreensión o cualquier otro factor de los mencionados– provoca que parte del estudiantado sufra un deterioro de la salud mental (Martínez-Monteagudo, 2020, p. 278) durante la universidad. Por ello es importante tener en cuenta algunos aspectos a la hora de diseñar las clases y las actividades. En la docencia universitaria cada vez hay una mayor tendencia a trabajar los contenidos de las asignaturas mediante los trabajos en grupo. No obstante, rara vez se enseña al alumnado las habilidades necesarias para enfrentarlo, como las habilidades sociales, la capacidad de planificación, la tolerancia a los errores o la gestión de la ansiedad. Un grupo en el que sus “miembros no estén preparados para trabajar en equipo, no conseguirán los objetivos de aprendizaje” (Mendo Lázaro *et al.*, 2016, p. 425). Por ello, es importante que estos grupos no sean forzados, sino que se conformen en torno a intereses comunes, por ejemplo, el tema ofrecido y que esta elección conlleve una actividad previa para que el alumnado charle distendidamente antes de ponerse a cooperar (Méndez Santos, 2018). Los objetivos deben marcarse claramente y los pasos que se deben seguir. Las respuestas deben ensayarse antes de compartir en grupo para que no haya miedo a la exposición pública y al error. De hecho, se puede promover que

el alumnado escriba la respuesta antes de emitirla o al menos algunas notas básicas. Al hacerlo así se propicia una mayor reflexión y, además, se evita que se sientan presionados por dar una respuesta inmediata (Silva Ros, 2005, p. 1034). Asimismo, oralmente es recomendable dar más tiempo de respuesta porque normalmente se ofrece uno o dos segundos y necesitamos más tiempo de procesamiento a nivel cognitivo para armar una respuesta clara y completa. En esta misma línea, otro consejo es que, siempre que sea posible, las preguntas tengan más de una respuesta correcta y, además, permitir que el alumnado pueda poner en común sus propuestas con colegas de clase antes de contestar en gran grupo. Estas recomendaciones darán más seguridad al alumnado, ya que, por un lado, es posible que su respuesta esté entre las correctas y, por el otro, habrá podido corroborar su propuesta (Silva Ros, 2005, p. 1034).

Otro consejo sería que el profesorado cree un ambiente comunicativo en el que no sea percibido como un ente autoritario. Este debe adoptar un papel de guía, de alguien que acompaña y orienta a sus estudiantes, de modo que estos se sientan con mayor libertad para expresarse (Silva Ros, 2005, p. 1035). En este sentido cobra una gran importancia la forma de corregir y señalar los errores del alumnado. Esto es así dado que el miedo al fracaso es un enorme inhibidor y si solo se corrige, el alumnado acaba teniendo una sensación de “no me sale nada bien”, por ello es importante trabajar la sensación de logro y éxito. Para ello, en cada clase y actividad se marcarán unos objetivos concretos y claros, para que no sientan que no saben qué deben hacer y para que al terminar puedan comprobar que han logrado conseguir lo que se les requería. Por otra parte, esto debe enlazarse con un discurso positivo del profesorado sobre la importancia del aprendizaje y del error como una parte más del proceso. Por ello, cuando una persona se equivoque en clase de manera oral, se le debe señalar qué tipo de incorrección se ha cometido y darle un tiempo para que intente autocorregirse o reformular lo que pretendía expresar (Alonso, 1994, p. 153-154). Si se observa que no es capaz de resolver el error de forma autónoma, se puede pedir al resto de la clase que intente ayudarlo. No obstante, es indispensable que la relación entre los estudiantes sea saludable, de lo contrario podría ser una práctica peligrosa, ya que, o bien puede que no acepten la corrección de colegas de clase, o bien puede que se cree una dinámica en la que siempre yerran y siempre corrigen las mismas personas. Sin embargo, si el ambiente de la clase lo permite, una corrección entre iguales puede ayudar, ya que podría fortalecer la idea de que todos aprenden en conjunto (Alonso, 1994, p. 159). Otra cuestión importante; es que cuando haya

preguntas en grupo abierto no haya una única respuesta correcta, sino que sean aproximativas y el profesorado pueda decir respuestas como: *interesante, pero no es la respuesta que necesito/esperaba o caliente, frío*. Estas réplicas son mucho más alentadoras que un “eso está mal”, “no es eso lo que debías contestar”. En cuanto a la corrección de trabajos escritos, es mucho más efectivo diseñar parrillas de corrección donde se desglosen los requerimientos para alcanzar el porcentaje de la nota detallado, así como proporcionársela junto con las instrucciones de las actividades para que entiendan qué es lo que se espera de esa actividad. La corrección será mucho más concreta y atajable que un simple “es flojo”, “no está claro”, ya que la parrilla bien diseñada lista una serie de ítems específicos que, de hecho, también ayudan al profesorado a corregir de manera más homogénea y sistemática y al alumnado a mejorar sus tareas, dado que percibe de manera mucho más concreta qué debe mejorar.

Es importante también que se explique al alumnado por qué se afrontan las correcciones de esta forma. Al facilitarles este tipo de información, se abre la puerta a que el estudiantado opine sobre la metodología empleada y, sobre todo, a que sientan que participan en el proceso. Las parrillas se pueden diseñar colaborativamente: *¿Qué se espera de un buen trabajo escrito? / ¿Cómo es una buena exposición oral?* Esta reflexión previa a una actividad puede llevarles a establecer de una manera mucho más clara su forma de actuar ante una actividad. El alumnado podrá expresar cómo les hace sentir esa forma de corregir e, incluso, aportar ideas.

En general una buena estructura que atiende a factores emocionales y cognitivos –con todas las adaptaciones que requiera– podría ser similar a la siguiente y convendría mantenerla durante el curso entero para dar orden y estabilidad a los contenidos:

- Saludos (primeros minutos)

- Recuperación de los contenidos de la sesión anterior (5 minutos)

- Presentación de la conexión de dichos contenidos con lo que se va a estudiar ese día en clase (3-5 minutos)

- Delimitación de los objetivos de la sesión (3-5 minutos)

- Comprobación del estado de ánimo y la disposición para comenzar la clase (1 minuto)
- Introducción del primer bloque de contenidos (20 minutos)
- Comprobación (3-5 minutos)
- Introducción del segundo bloque de contenidos (20 minutos)
- Comprobación (3-5 minutos)
- Introducción del tercer bloque de contenidos (20 minutos)
- Comprobación (3-5 minutos)
- Resumen final de la clase (5 minutos)
- Listado colaborativo de ideas más importantes / vocabulario aprendido (3-5 minutos)
- Explicación de errores frecuentes o temas conflictivos que convenga dejar claros (3-5 minutos)
- Comprobación de si se han alcanzado los objetivos (5 minutos)
- Adelanto y presentación de la conexión de los contenidos con la clase siguiente (3-5 minutos)

3.1 Intervenciones sobre los contenidos y temas que incluir en la asignatura

En cuanto a los contenidos docentes, se invita al profesorado a revisar críticamente los materiales para evaluar las necesidades y puntos de mejora. Para ello se pueden consultar fuentes bibliográficas para incluir referentes que

representen la diversidad.

En cuanto a la necesidad de actualizar las fuentes bibliográficas en diversidad y representatividad, se recomienda la inclusión de textos tanto de lectura obligatoria, como opcional, así como el extractado de ejemplos para las explicaciones como los siguientes: *Women in the History of Linguistics* (Ayres-Bennet y Sanson, 2020), *Lingüística se escribe con A* (Moure, 2021), *Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race* (Sami Alim, Rickford y Ball, 2016), *Black Linguistics* (Ball et al., 2003), *Fundamentos de las lenguas de signos* (Cabeza Pereiro, 2020), *Antisocial Language Teaching - English and the pervasive pathology of whiteness* (Gerald, 2022), entre otros. Todo con el fin de abandonar perspectivas etnocéntricas y coloniales y perpetuar ese discurso.

Asimismo, es importante buscar noticias actuales de investigación lingüística protagonizadas por personas de diferentes identidades y orígenes para proveer al alumnado de modelos profesionales exitosos más allá de población masculina blanca^{8,9}.

Esto se puede vincular a temas de debate social con respecto a la igualdad y no discriminación vinculados a contenidos lingüísticos. Este es el caso, por ejemplo, del uso del lenguaje inclusivo y de la aparición de nuevos pronombres en español y otras lenguas¹⁰ para designar personas no binarias o el tema de la discriminación lingüística con la reciente aprobación de una ley en Francia para castigarla¹¹.

Todo ello debe verse completado con la entrega de recursos opcionales para que el alumnado pueda profundizar en los temas elegidos especialmente para hacerles ver posibles estudios de investigación sobre los que trabajar en trabajos fin de grado con perspectiva inclusiva. También se les informará de los premios de la facultad a los TFG con esta perspectiva. Entre estos temas se puede

8 Una investigadora argentina identifica el autor del primer diccionario castellano (2021) <https://www.lanacion.com.ar/cultura/una-investigadora-argentina-identifica-al-autor-del-primer-diccionario-castellano-nid01082021/>

9 Mercedes Conde, investigadora de la cátedra de otoacústica (2021) demuestra que los neandertales hablaban: <https://www.rtve.es/play/audios/gente-despierta/neandertales-podrian-hablar-oir/5901888/>

10 'They' Is Merriam-Webster's Word of the Year 2019 <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/woty2019-top-looked-up-words-they>

11 Una ley contra la discriminación de acentos regionales: <https://www.rfi.fr/es/francia/20181019-una-ley-contra-la-discriminacion-de-acentos-regionales>

abordar la lingüística feminista, la llamada *Lingüística queer* o la *raciolingüística* (Rosa y Flores, 2017) y el privilegio de “sonar blanco”.

Las prácticas en concreto que se pueden llevar a cabo sobre estos temas son, entre otros, un homenaje a las mujeres invisibilizadas en la disciplina¹², debate sobre el lenguaje inclusivo (igualitario, no racista, no capacitista...), coloquio sobre las identidades nacionales y lingüísticas, proyecto de investigación sobre lenguas oficiales en países descolonizados, investigación sobre la discriminación lingüística en el mundo y las leyes que la sancionan, análisis del nacimiento de jergas y argots por parte de comunidades marginadas para protegerse en su comunicación, documentación sobre personas famosas con patologías del lenguaje, análisis y debate de ejemplos de apropiacionismo cultural y lingüístico, reflexión personal sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y la importancia de la ansiedad como factor debilitador, visualizar la película *El Discurso del Rey* para reflexionar sobre las dificultades que implica para la vida diaria una disfemia, descubrir y autoevaluarse en la aplicación Dydetective¹³ para comprender qué es la dislexia y las complicaciones que tiene para el desarrollo del lenguaje, investigar la materialización de la comunicación no verbal en personas neurodivergentes, aprendizaje básico de lenguas de signos, investigación sobre proyectos de inclusión sobre la lengua de signos en la educación y vida cotidiana, visualización del documental *Do I sound gay* y reflexión crítica, entre otros.

Todas estas estrategias de planificación didáctica, intervenciones sobre las lecturas y la bibliografía, temas de prácticas, así como la explicitación de posibles contenidos de investigación en futuros TFG/TFM, redundan en su conjunto en una docencia más inclusiva y no discriminatoria.

4. Conclusiones

La enseñanza universitaria dentro del plan Bolonia se caracteriza por la búsqueda de la calidad y el aprendizaje en profundidad. Esto se acompaña de directrices legislativas y marcos internacionales de valores como los derechos humanos que buscan mejorar la sociedad para convertirla en más igualitaria y no discriminatoria. Este tipo de propuestas y mandatos suelen tener una implementación básica y prioritaria en los sistemas educativos, pero no solo a

12 Méndez Santos *et al.* (2018), Galindo Merino *et al.* (2018), Méndez Santos *et al.* (2019).

13 <https://www.changedyslexia.org/>

nivel de formación obligatoria, sino también en el ámbito universitario.

De este modo, este proyecto de innovación docente recoge este testigo legislativo internacional y de la propia Universitat d' Alacant para estudiar cómo implementar intervenciones que mejoren la calidad de la enseñanza de la Lingüística general. Esto se vertebra en varios ejes como son revisar críticamente los materiales y contenidos, detectar áreas de mejora y proponer una serie de recomendaciones didácticas y de temas que abordar.

Así, a lo largo de este artículo se ha justificado por qué se debe atender la diversidad étnico-cultural-racial, de género y de identidad, de orientación sexual, de necesidades funcionales y neurodivergencias. Entre las recomendaciones fundamentales que se han ofrecido se destacan las siguientes: comenzar el curso con un mensaje de bienvenida explícito para detectar necesidades del alumnado, informar de manera concreta en la primera clase de recursos para la atención de esas necesidades especiales (PAT; CAE; CRETA; otros programas o aplicaciones, formulario para la petición del cambio de nombre, etc.), revisar críticamente la bibliografía y los textos de lectura para aumentar el número de mujeres y de personas racializadas o con neurodivergencias como modelos de éxito científico y académico, aumentar el número de actividades prácticas centradas en la relación entre estos temas y el lenguaje y las lenguas, informar al alumnado de posibles investigaciones que realizar en su futuro TFG/TFM relacionados con el lenguaje y la no discriminación, asegurar clases claras y estructuradas que marquen unos objetivos alcanzables y ofrecer una retroalimentación concreta y mejorable.

Todas estas medidas en su conjunto y de manera consistente y persistente en el tiempo mejoran la calidad de la docencia, la recepción del alumnado y, a largo plazo, ofrecen una formación en valores de no discriminación al estudiantado universitario.

5. Tareas desarrolladas en la red

Participante de la red	Tareas que desarrolla
María del Carmen Méndez Santos	Coordinación, redacción de memoria, búsqueda de bibliografía, diseño de actividades y técnicas
Juan Luis Jiménez Ruiz	Búsqueda de bibliografía, diseño de actividades y técnicas
María del Mar Galindo Merino	Búsqueda de bibliografía, diseño de actividades y técnicas
Miguel Ángel Mora Sánchez	Búsqueda de bibliografía, diseño de actividades y técnicas
Susana Pastor Cesteros	Búsqueda de bibliografía, diseño de actividades y técnicas
Olimpia Navarro López	Búsqueda de bibliografía, diseño de actividades y técnicas
Irene Pomares Gómez	Búsqueda de bibliografía, diseño de actividades y técnicas
Ana Inmaculada Albarral Martínez	Búsqueda de bibliografía
María del Mar Artero Talavante	Búsqueda de bibliografía
Nadine Carvalho	Búsqueda de bibliografía
Josué Pérez Villar	Búsqueda de bibliografía
Nathaniel Reina Aldeguer	Búsqueda de bibliografía

6. Referencias bibliográficas

Alegria, J. (2010). Los lenguajes del niño sordo: for your eyes only. En M. Carrillo Gallego, y A. B. Domínguez Gutiérrez (Coords.). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 171-199). El Aljibe

Asociación DOCE (2015, noviembre). *¿Qué es el daltonismo y la acromatopsia?* <https://asociaciondoce.com/2015/11/05/que-es-el-daltonismo-y-la-acromatopsia/>

Ayres Bennet, W. y Sanson, H. (2020). *Women in the History of Linguistics*. Oxford University Press.

Ball, A., Makoni, S., Smitherman, G. y Spears, A. (2003). *Black Linguistics*. Routledge.

- Barahona, I. (2021, 30 enero). ColorADD, el primer código para daltónicos del mundo es portugués. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20210130/6210413/coloradd-primer-codigo-daltonicos-mundo-portugues.html>
- Bernal Niño, W. F., García Moreno, D. A., y Martínez Suárez, N. F. (2017). *Manual para Diseñadores que permita el desarrollo de piezas visuales para personas diagnosticadas con daltonismo*. Fundación Universitaria Panamericana.
- Cabeza Pereiro, MC. (2020). *Fundamentos de las lenguas de signos*. Síntesis.
- Calvo Fernández, J. R., y Repetto Jiménez, E. (2003). La utilización de recursos audiovisuales en la enseñanza universitaria. *El Guiniguada*, 12, 137–148.
- Dueñas, J.M., Morales-Vives, F., Castarlenas, E. y Ferre-Rey, G. (2019). Trans students. Difficulties, needs and educational actions in Spain. *Gender and education*, <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1971160>
- Galindo Merino, MM., Méndez Santos, MC., y Mora Sánchez, MA. (2018). Una propuesta didáctica para la clase de Lingüística General. En M. Díaz Ferro *et al.* (eds.). *Actas do XIII Congreso internacional de Lingüística Xeral*. Universidade de Vigo.
- Gámez Fuentes, MJ. y Nos Aldás, E. (2012). Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 325-335.
- Gerald, JPB. (2022). *Antisocial Language Teaching - English and the pervasive pathology of whiteness*. Multilingual Matters.
- Martín Monzón, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25 (1), 87-99.
- Martínez Monteagudo, M.C. (2020). Ansiedad escolar en el ámbito universitario Diferencias de curso académico. En R. Roig Vila (coord.). *La docencia en la enseñanza superior*. Octaedro.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *ENSAYOS. Revista de la facultad de educación de Albacete*, 29(2), 63-78.
- Méndez Santos, M.C. (2018). Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza

de ELE a adultos en contextos de instrucción formal: una pieza más del complejo fenómeno del aprendizaje. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras*, 2(9), 31–54. <https://doi.org/10.17345/rile9.2508>

Méndez Santos, MC., Galindo Merino, MM., Mora Sánchez, MA., Gomis Pérez, V. y Eide Calatayud, D. (2018). Innovación pedagógica y nuevas tecnologías en la enseñanza de la lingüística. Love a linguist. En R. Roig Vila (coord.). *Memorias del programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Universitat d'Alacant.

Méndez Santos, MC., Galindo Merino, MM., Mora Sánchez, MA., Gimeno Gimeno, I. y Marín Quinto, Á. (2019). Uso de herramientas digitales para un aprendizaje significativo en la enseñanza de lingüística general en el nivel universitario. En J. Antolí Martínez *et al.* (coords.). *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*. Universitat d'Alacant.

Mendo Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe Castaño, E. y Polo del Río, M.I. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario. Efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. *Psicología conductual*, 24 (3), 423-438.

Moure, T. (2021). *Lingüística se escribe con A. La perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje*. Catarata.

Rocu Gómez, P. (coord.) (2019). *Guía de estrategias para incorporar una perspectiva étnica en la universidad*. Universidad Complutense de Madrid.

Rosa, J., y Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647.

Rusell, G. S. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38881/>

Sami Alim, H., Rickford, J. y Ball, A. (2016). *Raciolinguistics. How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press.

Silva Ros, M.T. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior. *Interlingüística*, 16, 1029-1039.

- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Narcea.
- Torres Santomé, K. (2008). Os contados da ensinanza nunha sociedade de cambio. En *Novos enfoques do ensino universitario* (pp. 5-25). Universidade de Vigo.
- Zubillaga Del Río, A. (2007). Pautas docentes para favorecer la accesibilidad de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 9.
- Wolbers, K. A., Dostal, H. M., y Bowers, L. M. (2012). I Was Born Full Deaf. Written Language Outcomes After 1 Year of Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 19-38.