

# Docencia de Interpretación en alemán-español: propuesta de metodología interactiva y situada con elementos de gamificación<sup>1</sup>

## *Teaching Interpreting in German-Spanish: Proposal of an Interactive and Situated Methodology with Elements of Gamification*

**Olga KORENEVA ANTONOVA**

*Universidad Pablo de Olavide*

okorant@upo.es

ORCID: 0000-0003-1243-7579

**Resumen:** Para la eficaz preparación de los futuros profesionales de traducción/interpretación es necesario, además de dominar idiomas extranjeros y poseer fluidez oral, conocer también estrategias y tendencias avanzadas en traducción adaptadas a los desafíos profesionales actuales. Dado que la tarea del intérprete social asume cada vez mayor parte del papel del mediador intercultural, se requiere también desarrollar competencias sociales adicionales con elementos de empatía, control emocional e intervención propia en condiciones de mucha presión. Estas competencias resultan

1. El presente trabajo ha sido realizado (parcialmente) en el seno del proyecto «Adaptación multilingüe y multi-dominio para la optimización del sistema VIP» (VIP II; ref. PID2020-112818GB-I00, 2021-2025, Ministerio de Ciencia e Innovación).

ser de vital importancia, sobre todo en casos de interpretación en situaciones de emergencia social (hospitales, clínicas psiquiátricas, instituciones penitenciarias, atención a refugiados, a víctimas de violencia de género, etc.). El entrenamiento práctico anticipado es más eficaz si la situación y el entorno de aprendizaje de las lenguas extranjeras e interpretación se acercan lo máximo posible a la situación real, por ejemplo durante juegos de rol con atributos teatrales, efectos especiales, transmisión de experiencia propia y puestas en escena. La base de dicha propuesta didáctica interactiva con elementos de gamificación parte de los últimos avances en las Ciencias Cognitivas y la Neurodidáctica, que abogan por el *embodied learning* (Shapiro & Stolz 2019) como metodología motivadora de aprendizaje corporeizado (Grein 2021). Este enfoque consiste en ofrecer a los alumnos la experiencia práctica: *selfexperience, being-in-the-real-world*. Ello va en línea con la teoría de la simulación situada (Barsalou 2020) y la necesidad del aprendizaje inserto en un contexto próximo al real para alcanzar la fluidez conceptual (Danesi 2017) y para facilitar, a su vez, la gestión terminológica eficaz (Faber 2022) necesaria para la tarea de la interpretación. Partiendo de la experiencia previa como intérprete profesional y docente, se puede afirmar que la metodología propuesta acelera el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociales, terminológicas, empáticas y de control emocional necesarias para los futuros intérpretes. Se trata de una metodología interactiva y práctica, eficaz, orientada a la acción y al fomento de las nuevas competencias de la Interpretación, que representa un proceso holístico haciendo uso de los postulados de la didáctica estética e interpretación ecológica.

**Palabras clave:** Estudios de Interpretación; aprendizaje corporeizado y situado; empatía; didáctica estética; interpretación ecológica.

**Abstract:** For the effective preparation of future translation/interpreting professionals it is necessary not only to have a good domain of foreign languages and oral fluency, but also to know advanced translation strategies and trends adapted to current professional challenges. As the task of the social interpreter increasingly takes over the role of intercultural mediator, it is also necessary to develop additional social competences with elements of empathy, emotional control and self-intervention in high-pressure conditions. These skills prove to be of vital importance especially in cases of interpreting in social emergency situations (hospitals, psychiatric clinics, care of refugees, victims of gender-based violence, in penitentiary institutions, etc.). Advance practical training is most effective if the situation and the environment for learning foreign languages and interpreting are as close as possible to the real situation, e.g. during role-plays with theatrical attributes, special effects, transmission of one's own experience and in staging. The fundament of such an interactive didactic approach with gamification elements is based on the latest developments in cognitive science and neurodidactics, which advocate embodied learning (Shapiro & Stolz 2019) as a motivating methodology (Grein 2021). This approach consists in offering learners practical experience: self-experience, being-in-the-real-world. This is in line with the theory of situated simulation (Barsalou 2020) and the need for learning embedded in the close-to-real context to achieve conceptual fluency (Danesi 2017). It also facilitates the

effective terminology management (Faber 2022) necessary for the task of interpreting. After previous experience as a professional interpreter and teacher, it can be affirmed that the proposed methodology accelerates the development of the linguistic, social, terminological, empathic and emotional control skills necessary for future interpreters. It is an effective interactive and practical methodology oriented towards action and the promotion of new interpreting skills that represents a holistic process making use of the postulates of aesthetic didactics and ecological interpreting.

**Keywords:** Interpreting Studies; embodied and situated learning; empathy; aesthetic didactics; ecological interpretation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La creciente globalización y las necesidades de comunicación multilingüe hacen que el valor de la profesión del traductor o intérprete<sup>2</sup> esté en auge. La compleja situación política y los movimientos migratorios en considerable aumento en los últimos años representan un notable desafío para los profesionales del campo de la atención social e interlingüística. El presente panorama requiere nuevas habilidades y competencias de los profesionales en estos sectores.

A modo de ejemplo, en el año 2023, el 12,9 % de la población de España eran inmigrantes (INE), mientras que Alemania, con sus 84,3 millones de habitantes, tiene el 28,7 % de personas con raíces migratorias o extranjeros (*Das Statistische Bundesamt — Instituto Federal de Estadística alemán*). Llama especialmente la atención que solo en el primer semestre del año 2022 Alemania también experimentara un repentino crecimiento de su población en un 1 % versus el crecimiento total del año 2020 de +0,1 %. Estos números ponen de manifiesto los cambios demográficos acelerados que experimentan muchos países hoy día, entre ellos España y Alemania, donde las sociedades modernas están cada vez más marcadas por una mezcla de lenguas y culturas.

Igualmente, la relevancia económica del sector del turismo extranjero en España y Alemania requiere personal cualificado y representa un ámbito de trabajo en expansión muy atractivo para los futuros profesionales. No obstante, según la encuesta efectuada por el periódico *La Vanguardia* (2020), al 90 % de los españoles les da miedo hablar en una lengua extranjera y asocian este acto con emociones negativas. Todos estos hechos ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar nuevos métodos para formar expertos en competencias lingüísticas e interculturales y en lenguas extranjeras para propósitos específicos, concretamente para el ámbito de la Traducción e Interpretación en español y alemán. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL) establece 6 competencias lingüísticas,

2. A partir de aquí el género masculino se utiliza de forma inclusiva.

sin las cuales es imposible usar correctamente una lengua extranjera (Instituto Cervantes). Se trata de la parte gramatical, la comprensión escrita, auditiva, la expresión escrita y la expresión oral, al igual que la mediación oral y escrita. Esta última competencia fue añadida *a posteriori* y comprende la capacidad de acción en el entorno intercultural como intermediarios, poniendo en comunicación a dos o a más hablantes que no se comunican directamente, debido a la barrera lingüística. Según la Asociación Federal de Mediación de Alemania (*Bundesverband Mediation*), la mediación comprende la apertura hacia el resultado, ser multipartidario, independiente, resolutorio y constructivo en los conflictos. Esta nueva faceta del profesional interlingüístico hace que este pase de ser una figura invisible o un mero canal de transmisión del mensaje a ser un participante del acto comunicativo más activo e implicado.

Las necesidades de integración en la comunidad receptora de la población proveniente de fuera y la atención social y educativa de los migrantes ponen bajo mayor presión a las sociedades, cada vez más multilingües y multiculturales (Ramasco Gutiérrez, Giménez Romero & Marchioni 2020). Un profesional de mediación interlingüística y cultural, como lo es cada vez más un traductor o intérprete (Koreneva 2020), debe conocer a la perfección la situación actual de los países con cuyas lenguas está trabajando, saber ejercer la tolerancia, la diplomacia y la imparcialidad. Pero también debe experimentar la empatía y saber actuar dependiendo de las situaciones determinadas. Por lo cual, para establecer determinadas estrategias de acción, un profesional interlingüístico debe tener capacidad de evaluar la situación, poseer competencias comunicativas y sociales especiales orientadas a la acción. Existen muchos estudios que demuestran que, en el campo de trabajo de los intérpretes, donde se requieren altas exigencias lingüísticas y cognitivas, es importante ejercer y desarrollar de forma temprana y práctica sus competencias profesionales, ya durante la fase de la adquisición de las lenguas extranjeras (Limbach 2017; Padilla 2002).

El veloz desarrollo tecnológico afecta de forma adicional al mercado laboral de la interpretación. La reciente pandemia del Covid-19 fomentó la extensión de la modalidad de interpretación remota, que son las interpretaciones telefónicas o por videoconferencia. Ello transforma la profesión y hace más eficaz la aplicación de la mediación interlingüística a distancia en ámbitos como la interpretación social para los servicios públicos (Hale, 2007), o sea en situaciones de emergencia social, médica, psiquiátrica, policial, de atención a víctimas de violencia de género, refugiados o presos en instituciones penitenciarias. Dicha tendencia también conlleva una carga cognitiva mayor y se convierte en un mayor desafío: trabajo basado solo en la comprensión auditiva, falta de presencia física, resistencia al estrés y presión psicológica, a menudo falta de contacto visual y posibles interferencias físicas y técnicas. La interpretación remota presupone el buen manejo de los medios técnicos comunicativos correspondientes, sin olvidarse de garantizar la fluidez verbal, la competencia metafórica (Danesi 2017) y la gestión terminológica adecuada (Faber 2022). Hay que señalar que las situaciones de emergencia social requieren habilidades especiales, como son la espontaneidad, la necesidad de improvisación por falta de tiempo, la intervención propia, el control de

las emociones en momentos de carga psicológica elevada y la competencia social empática a nivel intercultural.

Todas estas exigencias mencionadas arriba representan un gran desafío para la comunicación multilingüe global y convierten los Estudios de Traducción e Interpretación en un proceso educativo complejo con necesidad de un enfoque holístico. Dicho enfoque obliga a los docentes a incorporar los últimos avances en didáctica y a innovar constantemente. En el presente trabajo se destaca la utilidad para la enseñanza de los recientes progresos en las Ciencias Cognitivas y la Neurodidáctica reflejados en la traducción/interpretación ecológica y en la didáctica estética orientada a la acción pro-social, el control emocional y la comunicación empática. Se demuestra que, en caso de un aprendizaje vinculado a mecanismos cognitivos, lingüísticos y comunicativos de gran complejidad, este debe plantearse como un proceso de aprendizaje interactivo, donde destaca un enfoque práctico inserto en contextos que incorporan elementos de gamificación para mayor autenticidad (Koreneva 2020). La gamificación puede ser definida como el uso de estrategias, elementos y diseño de juegos en un contexto no lúdico (Kapp 2012).

## 2. BASES TEÓRICAS DEL PRESENTE TRABAJO

Son muchos los recursos lingüísticos y las teorías didácticas y comunicativas que tenemos a nuestro alcance los docentes hoy día. Pero para que el planteamiento de la formación de futuros profesionales en el campo de la interpretación sea eficaz, se debe partir del conocimiento de los procesos cognitivos subyacentes a esta tarea. Uno de los mecanismos complejos representa el control de los *switching costs* (Gambi y Hartsuiker, 2016), o sea el esfuerzo mental para cambiar de una lengua de trabajo a otra. En el caso de los intérpretes, esta tarea debe ser efectuada en un tiempo récord. Se conoce que la memoria de trabajo y el control ejecutivo asumen dichas funciones, además de encargarse de elegir estrategias de traducción adecuadas y retener la información a corto plazo (Padilla 2002). Numerosos estudios experimentales reclaman el entrenamiento de estos mecanismos y de la memoria en general desde una fase muy temprana de la formación de los futuros intérpretes (por ejemplo: Morales *et al.* 2015; Yudes, Macizo, Morales y Bajo 2011). Al mismo tiempo, estos estudios muestran que las competencias lingüísticas y culturales no son los únicos factores determinantes para asegurar la calidad del trabajo en el campo de la interpretación.

Varios estudios psicolingüísticos empíricos arrojan luz sobre otros mecanismos subyacentes a estas tareas. Algunos autores demuestran que el mismo aprendizaje de una lengua extranjera desde la fase inicial incorpora una traducción automática literal efectuada por el cerebro del ser humano (Ibáñez, Macizo & Bajo 2010; Macizo & Bajo 2006). Ello indica que se debe enfocar la enseñanza de lenguas extranjeras para fines de interpretación especializada, aprovechando este mecanismo cognitivo innato

para orientarlo a las tareas específicas en los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación. Además, la larga experiencia profesional propia ha demostrado que la actividad mental durante el trabajo del intérprete para propósitos específicos requiere habilidades y competencias especiales. Estas deben considerarse ya en la fase inicial de la enseñanza de una lengua extranjera con dicho propósito profesional y entrenarse también durante su perfeccionamiento. Así, según el enfoque psicolingüístico, un intérprete necesita desarrollar la capacidad de construir la representación mental en función al discurso y considerar los correspondientes procesos lingüísticos. Ello comprende la activación léxico-semántica, el procesamiento sintáctico, el análisis proposicional, el correcto juicio sobre la situación y los problemas para su resolución, además de la negociación de significados y la adaptación del mensaje escrito al oral, que requiere la estructuración y la síntesis de la información. Dicha representación mental es necesaria para planificar las estrategias traductoras y conseguir una comunicación eficaz reformulando de forma equivalente el mensaje de origen en la lengua meta. Desde hace tiempo se conoce que, si para la producción verbal un intérprete emplea un 20 % de los recursos cognitivos, para la tarea de comprensión, verbalización y reformulación, además de elegir la estrategia traductora válida, necesita el 80 % de los recursos cognitivos (Padilla 2002). Gracias al control atencional altamente activado dichas funciones pueden y deben ser efectuadas casi simultáneamente, con el manejo constante de los *switching costs* entre las lenguas de trabajo y a menudo bajo mucha presión. Resulta evidente que durante la formación profesional se debe hacer hincapié en optimizar este 80 % de recursos cognitivos.

## 2.1. Aprendizaje corporeizado y cognición situada

Una de las principales claves de éxito en el empleo de los recursos cognitivos durante la tarea de la interpretación reside en la puesta en contexto y en la eficaz construcción de la representación mental. De ello depende la elección de la estrategia de traducción adecuada, la fluidez conceptual y verbal del intérprete y la adopción de la técnica comunicativa apropiada. Con el empleo de los últimos avances en Neurotecnología y en las Ciencias Cognitivas, se reclama y se consigue un enfoque interdisciplinar en la enseñanza y el perfeccionamiento de las técnicas de interpretación. Sobre todo, la interpretación para propósitos específicos o en situaciones de emergencia, tales como la interpretación social, médica, psiquiátrica, policial, en atención social a los refugiados, víctimas de violencia o en instituciones penitenciarias está estrechamente ligada a un contexto determinado, que desempeña un papel decisivo a la hora de la actuación de los intérpretes. Aquí llega a acertar de pleno la nueva competencia lingüística incluida por el MCRL, que es la de la mediación interlingüística e intercultural.

Hay que subrayar que el empleo de la reciente corriente neurodidáctica (Grein 2021) y el aprendizaje corporeizado (*embodied learning/being-in-the-world*) (Lebois *et al.* 2020; Barsalou 2020; Shapiro & Stolz 2019) no solo resulta ser eficaz en la

enseñanza de las lenguas extranjeras, sino que también sirve como entrenamiento temprano de tareas orientadas a la acción y comunicación, como lo es la tarea de la interpretación.

Bryant y Zepter (2022) apuntan a que todos nuestros procesos cognitivos y del pensamiento están dirigidos por el complejo conjunto del espíritu, cerebro y cuerpo interactuando con el entorno. En definitiva, la cognición corporeizada (*embodiment*) está constituida por la estrecha unión entre lo psíquico y físico y hay que tratarlo de forma conjunta.

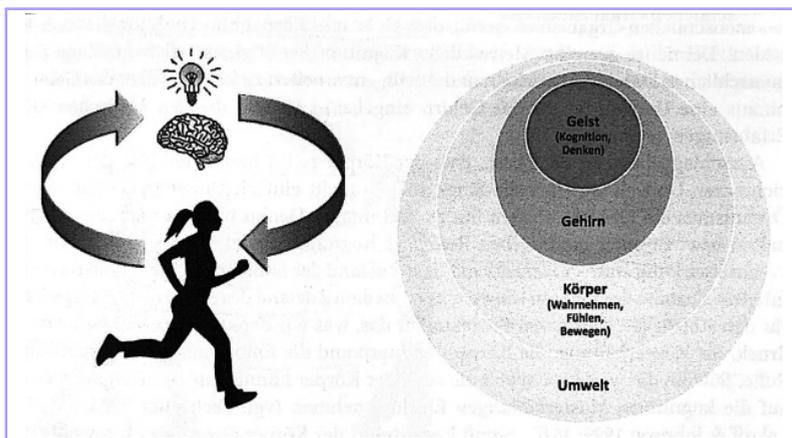


Imagen 1: Embodiment (Bryant & Zepter, 2022: 49).

También Shapiro y Stolz (2019) sostienen que la acción y la experiencia práctica son bases sólidas para la adquisición de cualquier habilidad, ya que la cognición o el aprendizaje corporeizado representa un conjunto que forman el cuerpo y la mente, involucrando la interacción con los demás individuos y su entorno. Por lo cual, para intensificar y asegurar el éxito de cualquier aprendizaje es necesario que este adopte un enfoque práctico con simulaciones motoras (Chryssikou, Casasanto y Thompson-Schill 2017). La activación de todos los mecanismos cognitivos mencionados desemboca en una experiencia física puesta en contexto con sus correspondientes representaciones mentales, que aseguran la adecuada percepción de la realidad y de la situación comunicativa, garantiza la fluidez y el entendimiento a nivel conceptual (Danesi 2017) necesarios para la comunicación exitosa.

Esta aproximación resulta aún más útil teniendo en cuenta que la parte intercultural es un concepto abstracto y que necesita un soporte físico para su mejor consolidación en la memoria e incorporación en el discurso. Varios estudios y experimentos demuestran que, mientras más abstractos y especializados sean los conceptos objeto de comunicación, más elementos de introspección están presentes en su percepción. Barsalou (2020) reveló en sus experimentos que la abstracción obliga a la mente

humana a recurrir a tales mecanismos de retención más personalizados, como la memoria episódica autobiográfica, opiniones, creencias propias, valores, vivencias personales y emociones. De esta forma se hace evidente que la cognición corporeizada o la acción situada, o sea la puesta en escena o contexto concreto mediante la simulación de realidad orientada a un producto de acción, son imprescindibles para el proceso de aprendizaje de competencias prácticas. Gracias al empleo de estos postulados se consigue la creación de las imágenes mentales necesarias para la construcción de los significados y la determinación de las estrategias adecuadas para la interpretación o mediación intercultural válida.

## 2.2. Educación estético-performativa

Los planteamientos arriba expuestos van en línea con las tendencias de la educación performativa o estética (Rozenberg 2022; Bernstein y Lerchner 2014), que se basa en que la cognición consiste en el empleo del cuerpo, la presencia, la voz, el ambiente, anclándose en un evento concreto (Barsalou 2020). Esta pedagogía se remonta a los comienzos de la metodología Waldorf del antroposofista Rudolf Steiner (1861-1925), vigente todavía hoy día en varios países. Dentro de esta disciplina se genera un potencial transformativo conmovedor mediante las situaciones auténticas, cambiando la perspectiva del participante recurriendo al juego de rol y contribuyendo a la disminución del miedo a hablar. En conjunto con los principios neurodidácticos, se intentan emplear todos los sentidos, la empatía, las emociones y la atención como elementos adicionales para desarrollar la competencia comunicativa o de acción (*Kommunikations- und Handlungskompetenz* — Waldhaus 2021). Bryant y Zepter (2022) aportan evidencias empíricas de la eficacia del enfoque performativo en la enseñanza, donde el cuerpo se convierte en «recurso» cognitivo. Las autoras subrayan que en el proceso de aprendizaje interactivo se debe emplear los movimientos del cuerpo (la forma de andar, los gestos, la mímica), todos los sentidos (tacto, gusto, olfato) y las emociones (alegría, sorpresa, admiración, curiosidad, susto, etc.). Resulta evidente que la educación estético-performativa representa el aprendizaje práctico, recurriendo a la simulación orientada a la acción marcada por la reproducción lingüística consciente y reflexiva (estética). De esta forma, los futuros profesionales de interpretación no solo podrán comunicarse en el contexto de cultura y lengua extranjera, sino también interactuar con su entorno (Shapiro y Stolz 2019), lo que requiere el papel del intérprete como mediador intercultural. Dichas habilidades y competencias deben ir de la mano desde la primera fase del aprendizaje de una lengua extranjera enfocada de forma anticipada en el futuro laboral.

El mercado laboral de interpretación actual presenta nuevos desafíos en forma de la presión psicológica y la necesidad de control de las emociones o del empleo de la empatía en los ámbitos de la interpretación social en situaciones de emergencia. Este hecho requiere del intérprete nuevas habilidades artísticas y de improvisación. Tanto

el aprendizaje corporeizado como la educación estética fomentan la percepción más perspicaz de la realidad, el poder imaginativo, y crean la unión dinámica entre los procesos cognitivos y emocionales durante el aprendizaje. Los docentes siempre fueron concebidos como una especie de actores que actúan delante de los alumnos, atrayendo su atención y despertando su interés (Fleiner 2014) transmitiéndoles la naturalidad de una lengua extranjera y de la comunicación en ella. En el caso de la *Dramapädagogik* (pedagogía de artes dramáticas) aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y de otras materias se unen la ciencia, la estética (el arte) y la semántica (Even 2014). Estos son muy importantes para la interpretación, ya que no solo se trata de transmitir el mensaje, sino también pensar si lo que se dice tiene sentido y es correcto, descodificarlo, además de intervenir de forma conveniente en un momento de necesidad.

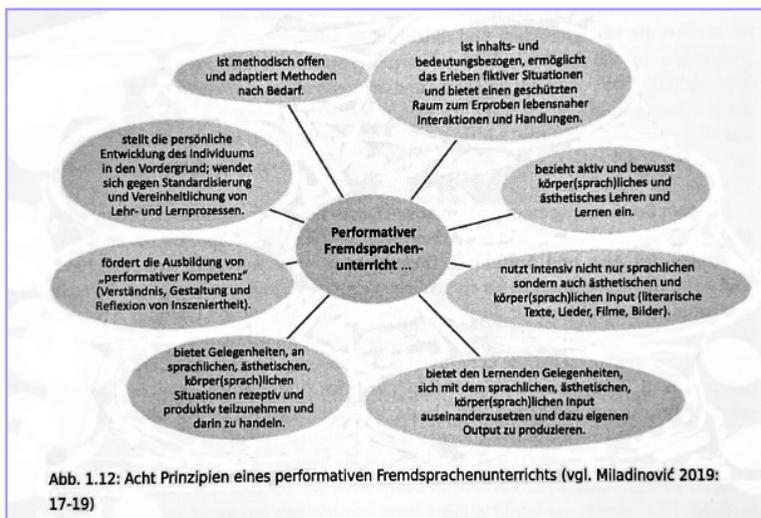


Imagen 2: Principios de la enseñanza performativa de lenguas extranjeras de Miladinović (2019 en Bryant y Zepfer 2022: 42).

Miladinović (2019: 17-19 en Bryant y Zepfer 2022) ofrece una vista global de 8 principios performativos para las clases de lenguas extranjeras. Las ventajas de dicha metodología consisten en: 1) la apertura del método y su flexible adaptación según la necesidad en el aula; 2) la relación con el significado, que ofrecen las vivencias de situaciones ficticias y un espacio protegido para experimentar las interacciones fieles a la realidad; 3) la enseñanza y el aprendizaje activo y consciente de las materias lingüísticas, recurriendo al lenguaje corporal y enfoque estético; 4) el uso intensivo no solo de los inputs lingüísticos, sino también artísticos y los del lenguaje corporal (textos literarios, canciones, cine, pintura); 5) ofrece a los alumnos oportunidades para tratar los inputs lingüísticos, pero también artísticos y los del lenguaje corporal y producir su propio output como respuesta a ellos; 6) ofrece oportunidades de participar en las

situaciones lingüísticas, pero también artísticas y las del lenguaje corporal de forma receptiva y productiva y actuar dentro de ellas; 7) la promoción de la formación en competencias performativas (artísticas), al igual que la comprensión, el diseño y la reflexión sobre las puestas en escena; 8) pone en primer plano el desarrollo personal del individuo y va en contra de la estandarización y la unificación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Como se puede ver en la imagen 2, los principios señalados engloban todos los aspectos necesarios para el eficaz desempeño de las futuras tareas de un intérprete y mediador.

La importancia de las emociones y de su control en el proceso de la interpretación queda mejor ilustrada en los resultados de los estudios psicolingüísticos experimentales recientes. Así, se investigó la distancia emocional entre la lengua materna y la extranjera en cuanto a la respuesta psicofisiológica a diferentes estímulos (García-Palacios *et al.* 2018). Los investigadores demostraron la evidencia de que la condición verbal y la toma de decisiones éticas en situaciones de carga emocional elevada se ven afectadas por el contexto de la lengua y por su paradigma, lo que debe tenerse en cuenta en las estrategias comunicativas durante la interpretación y la mediación interlingüística. Pavlenko (2012) también habló a su vez en este contexto de *desembodied cognition*, que, en un momento dado, nos puede ayudar a disociar o distanciarnos de los episodios psicológicamente dañinos y proteger nuestra salud mental en situaciones de emergencia.

También otros recursos ofrecidos por la educación estético-performativa, tales como el teatro, el cine, la música, la literatura, etc. contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, la percepción más acertada de la realidad, fomentan la competencia y la transparencia mediática y comunicativa. Todo ello sigue en la línea de la percepción corporeizada y la situacionalidad en la enseñanza, sin mencionar la contribución a la creación de una enseñanza más emotiva y amena llena de suspense y efecto sorpresa que aumenta la motivación gracias al aprendizaje orientado a la práctica y la funcionalidad de la lengua. Según Danesi (2017), el mejor aprendizaje de una lengua es el que hacemos de niños, cuando el proceso fluye de forma natural y entretenida. De allí surge la necesidad de la incorporación de la gamificación, que consiste en utilizar las mecánicas y dinámicas de los juegos, estética y pensamiento de juego (*game thinking*), para que los alumnos se involucren, para motivar acciones, estimular el aprendizaje y resolver problemas. Los juegos presentan una realidad abstracta, porque se pueden simplificar conceptos. Esto hace más fácil establecer relaciones de causa y efecto de forma inmediata (y no de forma extendida como ocurre en el mundo real). En esta forma esquemática de presentar el mundo, es más fácil establecer conexiones entre eventos (Kapp 2012).

### 2.3. Empatía

Aquí es preciso explicar el papel de la empatía y la necesidad de la intervención activa del intérprete en la comunicación. Su importancia resulta ser bastante evidente

en las situaciones de emergencia y desamparo social. La incorporación de la competencia mediadora en la labor interlingüística cuestiona el rol del intérprete como una figura invisible, tal como se concebía antiguamente (Bertone, 1989). Partiendo de la experiencia propia, un intérprete a veces se ve obligado a intervenir de forma activa, hacer comentarios propios, aportar juicios personales, empatía o contribuir a la construcción de la relación de confianza evitando o suavizando la confrontación. Dichas tareas deberían teóricamente recaer en trabajadores de la atención social: médico o sanitario, personal social, consultor psicológico, agente de policía, etc. Sin embargo, a menudo surgen situaciones de fuerza mayor o sobrevenidas que lo impiden: así, debido al agotamiento del personal sanitario durante la pandemia del Covid-19 o de los trabajadores sociales en atención a refugiados durante las guerras, en turnos nocturnos y por causas puntuales, por ejemplo, por el malestar de los interlocutores.

Para que la comunicación funcione, no basta con la contraposición de los sistemas lingüísticos diferentes y la comparación de los contenidos explícitos e implícitos, sino que también se necesita la interpretación de las señales de entendimiento y confianza a nivel fático, somático y emotivo, como un valor adicional cognitivo de los sistemas de referencia y relevancia de los comunicantes (Konerding 2020). Por consiguiente, la empatía va más allá de la simple puesta en el lugar del otro. Liebert (2020) afirma que la empatía es la inmersión en el mundo del otro, la experiencia corpórea de su mundo y la experiencia propia en él (*selfexperience*, *Sich-Selbst-Erleben*).

La comunicación empática no solo crea una comunicación situada y mejora la verbalidad, sino que produce en los participantes una reflexión sobre la propia visión del mundo y la hace coincidir con las expectativas y condiciones percibidas por el receptor del mensaje, recurriendo a los patrones del discurso de la cultura correspondiente. La empatía siempre está presente en mayor o menor medida en cualquier comunicación, surge de la interacción y forma parte central de cualquier discurso intercultural. Se trata de una competencia cognitiva más (Kilian y Marx 2020), que consiste en la observación y la escucha activa y atenta. Su consideración es importante para el desarrollo de la consciencia lingüística y es de imprescindible incorporación a la formación de los profesionales en muchos campos, por ejemplo, el de los psicólogos, docentes, médicos, actores, mediadores, etc. (Jacob *et al.* 2020). Dado que la interpretación en emergencia social se desenvuelve en estos ámbitos, la confianza y la empatía entre los participantes en el acto comunicativo es decisiva para que la información fluya y tenga éxito.

El entendimiento mediante gestos, mímica u otros mecanismos del lenguaje corporal es un elemento adicional importante de la resonancia empática y representa *embodiment* de la comunicación humana (Staemmler 2020).

Además, según los nuevos hallazgos de la psicología emotiva, las emociones impulsan de forma implícita los procesos cognitivos y el pensamiento; también participan en los procesos de toma de decisiones y forman parte de la inteligencia social. El manejo cultivado socialmente y consciente de las emociones garantiza el trato cooperativo con las personas de nuestro entorno y ayuda en la solución prosocial y constructiva de los conflictos. En este punto emerge el concepto de la inteligencia emocional con

sus capacidades de registrar de forma anticipada las emociones propias y las que surgen en los otros participantes de la interacción en base a las señales multimodales y corporales. También entiende la demostración consciente de sus propios sentimientos adecuados a la situación y los controla. Ello es esencial para una conducta social de éxito, como lo es también el acto de la interpretación interlingüística y de la mediación intercultural. Llegados a este punto, Kondering (2020) indica la existencia de las emociones sin la representación mental al igual que la empatía bloqueada, que son más difícil de controlar o manejar y lo que hace su conocimiento más importante para la tarea profesional.

La comunicación intercultural hace necesaria la presencia de la empatía especialmente en la labor del intérprete y mediador, donde la comprensión y la comunicación está dificultada por los trasfondos culturales diferentes y se debe experimentar la solidaridad transcultural reconociendo, respetando y representando diferentes perspectivas. Las acciones formativas avanzadas deben preparar a los futuros profesionales para el máximo número de situaciones posibles que puedan surgir en su vida laboral, desarrollando la capacidad de acción prosocial y reacción espontánea, la toma de decisiones urgentes y bajo presión.

## 2.4. *Ecointerpretación y pedagogía emotiva*

El factor empático de la interpretación la convierte en *ecointerpretación*, donde el protagonismo ya no reside en el mensaje, sino que pasa a los participantes en la comunicación (Tejada Caller, 2016), tal y como hemos visto también en la educación performativa orientada al usuario. Igualmente, se produce una sensibilización hacia el escenario y su adaptación a los esquemas culturales de la sociedad, donde se efectúa la remodelación del discurso conforme a los nuevos valores naturales y ecológicos (orientados al individuo). Dentro de las premisas de la *ecointerpretación* se recalca la tendencia que aleja al intérprete de la figura invisible, se produce el cambio de foco y se le permite la lectura individual del mensaje y el uso de técnicas verbales distintas recurriendo a los principios psicológicos. Dentro de la técnica comunicativa se pasa de la confrontación a la conciliación, de la crítica a la satisfacción, de lo objetivo a lo subjetivo. La voz del intérprete puede ser más o menos ecológica y puede guiar la comunicación. El enfoque ecológico convierte el acto comunicativo de la interpretación en un proceso holístico destacando el espíritu del equipo de sus participantes (Badenes y Coisson, 2010).

Como hemos podido ver arriba, el enfoque corporeizado da importancia a las emociones como la percepción subjetiva de la realidad, que contribuye a la construcción de las imágenes mentales situadas. Otra herramienta emotiva que no debe depreciarse es el humor, que resulta ser una herramienta muy poderosa para abrir una puerta hacia la cognición. A mediados del siglo XX, el psiquiatra William Fry acuñó el término de *gelotología* para designar la ciencia que estudia los efectos de la [risa](#) dentro

de la biología, neurología y psicología, entre otras áreas. La [risa](#) es un fenómeno biológico, pero también psicológico, social y cultural. La pedagogía del humor (*humorvolle Pädagogie* - Theis 2021/Goethe Institut) tiene cada vez más éxito en la docencia. La risa activa el sistema límbico, reduce las hormonas del estrés (adrenalina), aumenta las hormonas de la felicidad (la dopamina y la serotonina). No se debe infravalorar el papel del humor en la interpretación. La estrategia del humor también debe formar parte de la «caja de herramientas» de un intérprete moderno, tanto para poder buscarle un equivalente válido para un chiste, romper el hielo, construir puentes entre los comunicantes o para una intervención propia como un medio de descargar la presión en caso de conflictos. También un buen humor produce vibraciones positivas, aporta serenidad, optimismo y confianza durante la comunicación (Schulze-Krüdener 2015). Un enfoque humorístico crea un ambiente relajado también en el aula y fomenta la espontaneidad, soltura e improvisación, tan necesarios a la hora de la adquisición y uso de una lengua extranjera para conseguir la fluidez conceptual y verbal.

Cabe mencionar la existencia del Instituto de Humor en Alemania (*Humorinstitut*), cuyos investigadores contemplan el humor como una herramienta más en la comunicación, que fomenta la concentración y el rendimiento de cualquier actividad.

### 3. EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL AULA

Resulta lógico que la inmersión lingüística es un método más eficaz para el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera. Del mismo modo, la máxima aproximación a la situación auténtica y la puesta en contexto, propia del campo de la interpretación, representa un escenario idóneo para desarrollar de forma anticipada las competencias necesarias para ser un buen intérprete en el futuro. Ambos procesos pueden y deben ir de la mano desde la fase inicial de la carrera en Traducción e Interpretación.

Ya que el objetivo del presente trabajo es demostrar la utilidad del enfoque cognitivo corporeizado y estético-performativo basado en emociones, de poco serviría si no ofreciéramos ejemplos lo suficientemente ilustrativos que situaran al lector en su contexto de forma adecuada. Mediante las imágenes obtenidas de la experiencia práctica se pretende trasladar al escenario, objeto de nuestro estudio.

En el sentido de la educación estético-performativa resulta muy eficaz recurrir a las artes dramáticas: los juegos de rol, la recreación de situaciones y escenarios emocionales, la literatura y la poesía, la concepción de diálogos creativos y discursos libres, llenos de efectos sorpresa como catalizadores cognitivos (audio, podcast *Radio Wunderbar*, Feb. 22, en prensa).



Como se puede comprobar en el presente audio, el toque humorístico relaja el ambiente en el aula y el enfoque creativo y libre en la reproducción de textos contruidos por los propios alumnos mejora la fluidez verbal, desarrolla la espontaneidad y la improvisación del discurso en alemán.

La actuación, los diálogos estéticamente artísticos y auténticos, la recitación de forma emotiva (ya sea con efecto simpático o dramático) de obras literarias en alemán con elementos de gamificación y efectos especiales a cargo del docente o de los alumnos, a través de las emociones *selfexperience* (Barsalou 2020), abre de par en par una puerta hacia la cognición en el proceso educativo.



(«Erlkönig»/Goethe, «Lorelei»/Heine – Nov. 22, podcast Radio Wunderbar:  
<https://upotv.upo.es/video/6384bd49abe3c6e7368b456c>).

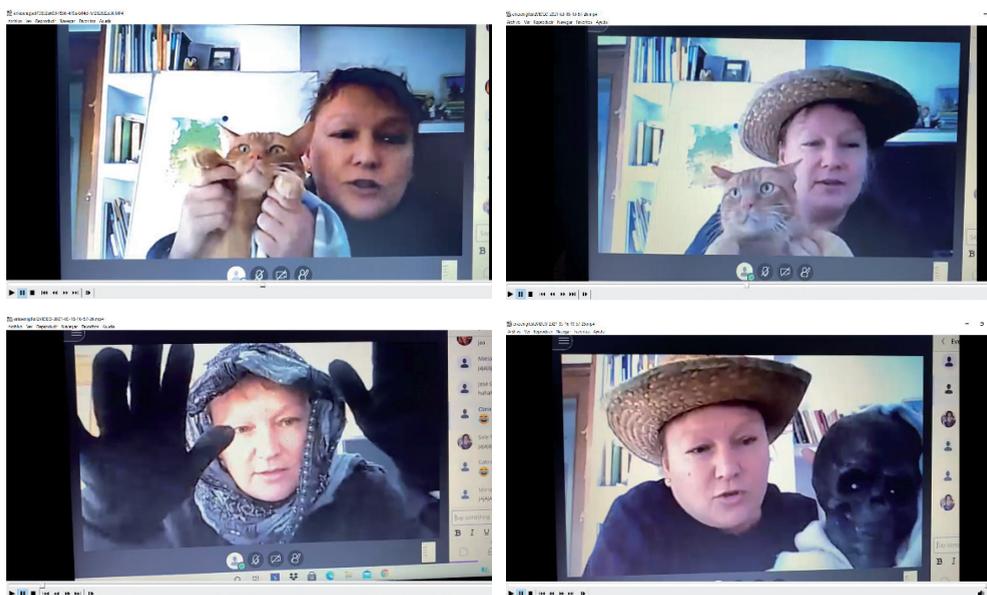


Imagen 3: «Erlkönig» de Goethe, recitado por la autora del presente trabajo durante la pandemia del Covid-19 en las clases online<sup>3</sup>.

3. A partir de aquí se ofrecen imágenes de elaboración propia con el consentimiento expreso de las personas visibles o indicando el copyright; el resto aparece pixelado.

No cabe duda de que las imágenes, a pesar de ser estáticas, transmiten el dinamismo, el dramatismo, la carga emotiva y los elementos artísticos creativos (el gato, la calavera, el vestuario, cuatro personajes en uno). De hecho, en el chat que se visualiza en la imagen 3, se ven claramente las reacciones de los alumnos (los emoticonos, expresiones, etc.), lo que demuestra lo ameno y motivador que les resulta la clase de alemán, concretamente la recitación de la poesía, un género algo abandonado por los jóvenes hoy día. Ello demuestra el empleo eficaz de la *Dramapädagogik* (Even, 2014).

Otro ejemplo de la utilidad de recurrir a la *selfexperience* (Barsalou, 2020) es la puesta en contextos reales, referencias de aplicación práctica de cada tema, acompañados por ejercicios motivadores, como pueden ser entrevistas por parte de los alumnos a los profesionales de su futura profesión, escritores alemanes y expertos en la materia.

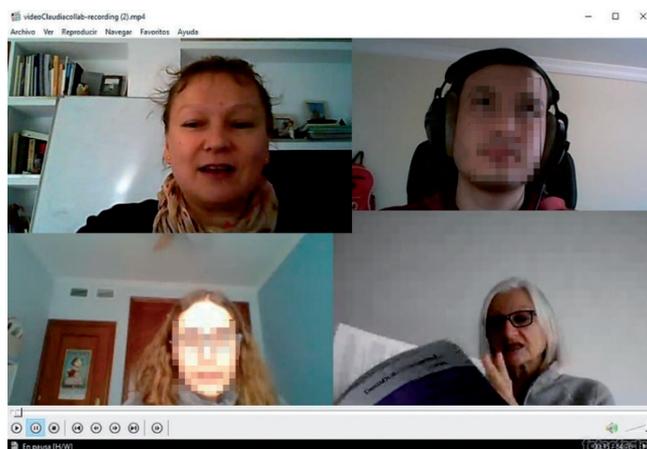


Imagen 4. Entrevista a la autora de libros alemanes Claudia Peter (Universidad de Alicante) por parte de los alumnos de la Universidad Pablo de Olavide para el podcast alemán *Radio Wunderbar*.

El podcast alemán *Radio Wunderbar*<sup>4</sup> es otra puesta en práctica de la verbalidad del discurso en un entorno real de una red social (Danesi, 2017). Los alumnos se convierten en entrevistadores, periodistas y moderadores *ad hoc*.

Como ya se ha explicado en los apartados anteriores, las referencias culturales suelen ser muy abstractas y complicadas de memorizar dada la difícil reconstrucción de su imagen mental sin soporte físico. El mejor método para este caso es recurrir a todo tipo de «herramientas corporales» y visuales, como son los bailes, canciones, juegos, vídeos. Así, resulta curioso el verbo alemán *schunkeln*, que no existe en español

4. RadiOlavide <https://radiolavide.org/categoria-audio/radio-wunderbar/>

y viene a significar algo así como: ‘balancearse rítmicamente cogidos del brazo’<sup>5</sup>. Además, existen otras muchas canciones alemanas con la ayuda de las cuales se puede practicar de forma interactiva un determinado vocabulario o reglas gramaticales y también la verbalidad de forma vivencial y emotiva (ver imágenes 5 y 6). Todo ello garantiza su mejor retención en la memoria (Grein, 2020).



Imagen 5. Schunkeln Imagen 6. Fliegerlied (So ein schöner Tag).

Un docente puede hacer uso de la vestimenta para sus clases (ya sean camisetas con imprenta en alemán o zapatos de marcas típicas, como *Birkenstock*), que va en línea con la educación estética que concibe al docente como actor con su vestuario artístico correspondiente. Así lo hace Berta Tenorio con sus clases de *Divertideutsch*<sup>6</sup>. Son muy conocidas sus marionetas, que resultan divertidas y educativas tanto para los niños como para los adultos.



Imagen 7. Berta con la canción «Was ist an meinem Kopf?».

5. Pons.eu: <https://es.pons.com/traducci%C3%B3n/alem%C3%A1n-esp%C3%B1ol/schunkeln>
6. <https://divertideutsch.com/>



*Imagen 8. Berta en clase con sus marionetas.*

En la misma línea van los juegos divertidos para practicar en clase los temas gramaticales complejos, donde se incorporan movimientos y el trabajo en equipo. Conociendo la pedagogía del humor (Annette Theis, Workshop: *Gedacht-Gelacht-Gelernt/ Lo pienso, me río, lo aprendo*, 2022) y la importancia del mecanismo psicomotor durante el aprendizaje de nociones teóricas, se pueden plantear un sinfín de actividades cognitivas colaborativas que estimulan la memoria y fomentan la motivación de los alumnos.



*Imagen 9 y 10. Curso del Goethe Institut con Annette Theis (2022) (Copyright Bettina Schätzle), como póster andante para anotar en su espalda palabras claves o ejemplos para un tema determinado y con los participantes en activo.*

Celebrar juntos las fiestas da otro toque emotivo y animado y aporta diversidad, tanto al conocimiento de la cultura como al propio vocabulario, y además contribuye a la soltura y a la emotividad de la lengua o cualquier materia de estudio. Representa otra experiencia corpórea en grupo (Shapiro y Stolz 2019).



Imagen 11 y 12. Halloween en la clase de alemán.



Imagen 13. Carnaval alemán con «Polonäse Blankenese» (estilo baile la conga).



Imagen 14. Clases en el campus de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, primavera del 2019).

Nuestra interacción con el entorno forma parte de la cognición corporeizada. Por lo cual, cambiar de escenario también ayuda a romper con la rutina y representa un nuevo impulso cognitivo productivo y constructivo con emotivo efecto sorpresa para la mente.

Para completar el uso de todos los sentidos, se pueden abordar y ofrecer (para probar en clase o en actividades extraordinarias) la comida y la bebida típicas del país, por ejemplo: *Traubenzucker* (caramelos de fructosa), *Plätzchen* (galletas típicas navideñas alemanas), *Lebkuchen* (galletas navideñas de jengibre), *Brezel* (pan con sal típico en forma de rosca), etc.

Igualmente, es imprescindible reconstruir situaciones más próximas a las reales gracias a los juegos de rol con atributos teatrales acordes a la experiencia profesional de los docentes. Dichas actividades prácticas, a veces con un toque de humor y sin quitarles su dramatismo, hacen a los alumnos meterse de pleno en el rol de su futura profesión, de acuerdo con el enfoque estético-performativo (Bryant y Zepter 2022). De este modo les es posible vislumbrar los beneficios de su posible trabajo, sus oportunidades, posibles dificultades, desafíos, pero también experimentar vivencias en equipo muy gratificantes y enriquecedoras, fomentando la cognición (Grein, 2020).



Imagen 15 y 16. Curso de Interpretación médica y mediación cultural en Santander (07/2022).

Las imágenes anteriores provienen del pasado curso avanzado (2ª edición) de Interpretación médica y mediación cultural, módulo de interpretación en situaciones de emergencia social. El curso fue organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander con la participación de la autora del presente trabajo y del médico intensivista Fernando Segura González (Hospital de Málaga, unidad de trasplantes). En las fotos (ofrecidas con el consentimiento de los protagonistas visibles) se pueden visualizar las emociones de agrado, el buen humor y la motivación del alumnado.

En este curso de perfeccionamiento en interpretación profesional se aplicó el enfoque interactivo práctico con elementos de gamificación. Se propusieron simulaciones de interpretación en situaciones próximas a las reales con efectos especiales inesperados para mayor autenticidad, que permitieron hacer fructíferas discusiones sobre las estrategias de interpretación a adoptar, aportar valiosas observaciones en clase, intercambiar impresiones, etc. El material del curso se basaba en su mayoría en casos muy

emotivos de emergencia social y con carga psicológica elevada para una mejor puesta en escena y la preparación de los futuros profesionales a los futuros desafíos. También se practicaba la solidaridad transcultural y la empatía, el ponerse en el lugar de la persona interpretada (usando disfraces, colocando unas esposas a la alumna voluntaria que hacía de presa en una cárcel, etc.). Se pretendió entrenar el control emocional mediante el traslado a las situaciones inesperadas, practicar la resistencia a diferentes interferencias durante la comunicación y en episodios con efecto sorpresa (sin y con contacto visual de los participantes en el acto comunicativo). De esta forma se ejemplificaba la diferencia en el trabajo como intérprete telefónico vs. de videoconferencia. Igualmente, se les exponía a los alumnos a las situaciones donde se requiere una intervención propia del intérprete, su protagonismo. Se buscaba, por ejemplo, mostrar la compasión hacia los pacientes en situación de emergencia sanitaria con el personal médico agotado y la capacidad de resolver conflictos y suavizar confrontaciones durante la comunicación en casos de sobrecarga de trabajadores sociales en sitios de acogida de refugiados. Todo ello siguiendo la línea de la ecointerpretación (Tejada Caller, 2016), poniendo el mayor valor en la persona (Waldhaus, 2021; Liebert, 2020).

Tal y como lo hemos planteado antes, se intentó conseguir que el proceso de enseñanza fuera una experiencia lo más completa y corpórea posible, involucrando todos los sentidos del ser humano, activando sus emociones, abriendo la mente, incentivando la acción y el uso de entornos, contextos y ambientes diferentes, como sucede en la vida real. Como se ha podido ver, todos los recursos de aprendizaje interactivo ejemplificados van unidos a las emociones, incorporan elementos de gamificación, representan una experiencia corporeizada en primera persona, diversifican la metodología docente y contribuyen a la motivación de sus participantes, tanto alumnos como docentes. Debemos tener en cuenta que, sobre todo los niños, los adolescentes y la gente joven están siempre en movimiento y llenos de inquietudes. Pero también cualquier tipo de alumnado siempre agradece un proceso de aprendizaje diversificado, flexible, ameno, creativo y práctico. Así, por ejemplo, la música y el canto representan un recurso muy valioso para sintonizar con otra lengua y completar una experiencia física.



*Imagen 17. Cantando la canción de Nicole Hohloch «Ein bisschen Frieden» con la autora del artículo.*

Son múltiples los recursos emotivos, humorísticos y motivadores que se pueden emplear en las clases; son los que contiene, a modo de ejemplo, el podcast *Radio Wunderbar*: chistes, metáforas, dichos típicos para una lengua, buscar sus equivalentes, trabalenguas, cancioncilla para elegir a algo o a alguien, p. ej. «Pinto, pinto, gorgorito...» en una lengua extranjera. Todas ellas, además de representar referencias culturales, forman parte del lenguaje metafórico y figurativo que debe dominar y saber reconocer el futuro intérprete. Este conocimiento garantiza la fluidez y calidad de su discurso y debe practicarse de forma anticipada combatiendo el miedo a hablar en público.

## 5. CONCLUSIONES

Nuestra experiencia docente en los estudios de Traducción e Interpretación expuesta en el apartado anterior representa la aplicación práctica de los últimos avances en las Ciencias Cognitivas, la Neurociencia y la Didáctica. Teniendo en cuenta la complejidad de la tarea de la interpretación y los actuales desafíos del mercado, es necesario entrenar las competencias imprescindibles para el futuro desempeño de sus tareas como profesionales desde la fase inicial de la carrera (Limbach 2017; Padilla 2002). Por consiguiente, este entrenamiento debe iniciarse en paralelo con la adquisición de las lenguas extranjeras porque son procesos afines, interconectados, que se completan y solapan entre sí.

Como se ha podido ver, dentro de dicho enfoque educativo práctico y corporeizado, el proceso de aprendizaje se organiza de forma interactiva, completa y anticipada, en base a la experiencia física, emotiva y empática orientada a la acción profesional. La metodología presentada no solo ayuda a desarrollar mejores habilidades lingüísticas, sino que enseña a los futuros intérpretes y mediadores interculturales a comunicarse y actuar en el ámbito intercultural (Shapiro y Stolz 2019). Gracias a las premisas de la cognición corporeizada y situada y a la metodología de la educación estético-performativa (Bryant y Zepter 2022) con sus elementos de gamificación, las referencias culturales abstractas y otras nociones sin soporte físico adquieren una base corpórea sólida. Mediante su puesta práctica en contexto a través de simulaciones (Barsalou 2020) se consolidan mejor en la memoria humana, ayudando a desarrollar las estrategias de interpretación adecuadas. El enfoque presentado prepara al futuro intérprete para los desafíos de su trabajo y fomenta el desarrollo temprano de las competencias necesarias para desempeñar sus tareas. También los forma para la labor de mediador intercultural en situaciones de emergencia o conflictos sociales, que van en aumento y requieren saber ejercer el control emocional y trabajar de forma resolutiva y prosocial bajo presión.

El presente trabajo demuestra una vez más que existe una multitud de recursos didácticos a nuestro alcance para abrir las puertas de la cognición humana y ofrecer un aprendizaje más eficaz. Todo ello es posible gracias a la incorporación de los últimos

avances y las nuevas tendencias didácticas en las Ciencias Cognitivas, orientadas a la enseñanza práctica e interactiva de las lenguas para propósitos específicos. Se ha podido ver la utilidad de la aplicación práctica de postulados y las prácticas de la pedagogía humorística (Theis 2022), que hacen que el proceso de aprendizaje sea más completo y eficaz. Igualmente, la ecointerpretación reclama la implicación más activa del intérprete y hacen que este cobre cada vez más protagonismo en la comunicación (Tejada Caller, 2016).

Nuestro estudio hace evidente que el proceso de enseñanza de lenguas para propósitos específicos representa un proceso holístico (Koreneva 2020) y que debe convertirse en *teamteaching* (*Deutsches Institut für Humor*), que va en línea con la corriente de *Eco-Thinking* (Stanford University) o educación ecológica.

Y para terminar con un toque humorístico según el Instituto de Humor alemán, debemos recordar que la docencia no es una profesión, sino un diagnóstico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADENES, G. y J. COISSON (2010). Ecotraducción. En M. CARBALLO y M. E. AGUIRRE (Eds.), *Eco-crítica, crítica verde. La naturaleza y el medio ambiente en el discurso cultural anglófono*. Córdoba (Argentina), Universidad Nacional.
- BARSALOU, L. (2020). Challenges and Opportunities for Grounding Cognition. *Journal of Cognition*, 3(1): 31, 1-24. Recuperado el 22 de enero de 2022: <https://doi.org/10.5334/joc.116>
- BERTONE, L. (1989). *En torno a Babel. Estrategias de la Interpretación Simultánea*. Buenos Aires, Hachette.
- BRYANT, D. y A. L. ZEPTER (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Narr Studienbücher, Gunter Narr Verlag. Recuperado el 22 de enero de 2022: <https://doi.org/10.24053/9783823395133>
- BERNSTEIN, N. y C. LERCHNER (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen, Universitätsverlag Göttingen. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 93.
- CHRYSIKOU, E. G., CASASANTO, D. y S. L. THOMPSON-SCHILL (2017). Motor experience influences object knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, March 2017. Recuperado el 22 de enero de 2022, <https://orcid.org/10.1037/xge0000269>
- DANESI, M. (2017). *Conceptual Fluency Theory and the Teaching of Foreign Languages* (Education in a Competitive and Globalizing World: Languages and Linguistics). Ph.D. Nova Science Publishers.
- EVEN, S. (2014). Dramapädagogik und Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. En N. BERNSTEIN y C. LERCHNER, *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen, Universitätsverlag Göttingen. Materialien DaF, Band 93, 191-207.
- FABER, P. (2022). Frame-based Terminology. En P. FABER y M. C. L'HOMME (eds), *Theoretical Perspectives on Terminology: Explaining terms, concepts and specialized knowledge*. Terminology and Lexicography Research and Practice, 23, 353-376. Amsterdam: John Benjamins. doi: <https://doi.org/10.1075/tlrp.23.16fab>
- FLEINER, M. (2014). Zur Notwendigkeit einer performativ-ästhetischen Fremdsprachenlehrausbildung im deutschsprachigen Hochschulraum: Zusammenfassende Einblicke in Theorie

- und Praxis. En N. BERNSTEIN y C. LERCHNER, *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen, Universitätsverlag Göttingen. Materialien DaF, Band 93, 179-191.
- GAMBI, C. y R. J. HARTSUIKER (2016). If you stay, it might be easier: Switch costs from comprehension to production in a joint switching task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 42(4), 608-626. Recuperado el 22 de enero de 2022: <https://doi.org/10.1037/xlm0000190>
- GARCÍA-PALACIOS, A., COSTA, A. CASTILLA, D., DEL RÍO, E., CASAPONSA, A. y D. ANDONI DUÑABEITIA (2018). The effect of foreign language in fear acquisition. *Scientific Reports*, 8(1), 1-8. Recuperado el 22 de enero de 2022, doi: <https://doi.org/10.1038/s41598-018-19352-8>
- GREIN, Marion (2021). *Flexibles Lernen und Interaktion aus neurobiologischer Perspektive*, Seminar für Germanistenverband Andalusiens, Verlag Hueber/Fr. Dr. Marion Grein, Universität Mainz. Recuperado el 12 de septiembre de 2022 de <https://www.germanistas.com/cursos/>
- HALE, S. B. (2007). *Community Interpreting*. Basingstoke (Reino Unido), Palgrave Macmillan. [Traducido al castellano como *La interpretación comunitaria: La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social* (2010). Granada: Comares].
- IBÁÑEZ, A. J., MACIZO, P. y M. T. BAJO (2010). Language Access and language selection in professional translators. *Acta Psychologica* 135, 2, 257-266. Recuperado el 22 de enero de 2022: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.07.009>
- JACOB, K., KONERDING, K. P. y W. A. LIEBERT (2020). Allgemeine Überlegungen zu einer Linguistik der Empathie. En K. JACOB, K. P. KONERDING, W. A. LIEBERT (eds.), *Sprache und Empatie*, Berlin, Boston, De Gruyter, 1-13.
- KAPP, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, San Francisco, Pfeiffer. Recuperado el 15 de septiembre de 2022 de <https://www.subitus.com/resumen-espanol-the-gamification-of-learning-and-instruction-de-karl-m-kapp-gamificacion-gamification/>
- KILIAN, J. y K. MARX (2020). Empathie als Kompetenz? En K. JACOB, K. P. KONERDING, W. A. LIEBERT (eds.), *Sprache und Empatie*, Berlin, Boston, De Gruyter, 489-515.
- KONERDING, K-P. (2020). Kommunikation – Verständigung – Empathie. En K. JACOB, K. P. KONERDING, W. A. LIEBERT (eds.), *Sprache und Empatie*, Berlin, Boston, De Gruyter, 81-107.
- KORENEVA, O. (2020). Embodied learning of the German language: teaching methodology for translators and interpreters. *mAGAZin* 28, 59-67.
- LEBOIS, L., WILSON-MENDENHALL, C., SIMMONS, W. K., FELDMAN BARRETT, L., y W. L. BARSALOU (2020). Learning situated emotions. *Neuropsychology*, 145. Recuperado el 08 de agosto de 2022: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.01.008>
- LIEBERT, W-A. (2020). Hermeneutik und Empathie. En K. JACOB, K. P. KONERDING, W. A. LIEBERT (eds.), *Sprache und Empatie*, Berlin, Boston, De Gruyter, 107-141.
- LIMBACH, C. (2017). Ein didaktischer Vorschlag für das Unterrichten von bilateralem Dolmetschen in der Sprachkombination Spanisch-Deutsch. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 44 (2), 97-113. Recuperado el 15 de septiembre de 2022: <https://doi.org/10.14746/gj.2017.44.2.06>
- MILADINOVIĆ, D. (2019). Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. En S. EVEN, D. MILADINOVIĆ (eds.), *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik*. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag, Tübingen, Narr Francke Attempto, 7-22.
- MORALES, J., PADILLA, F., GÓMEZ-ARIZA, C. J. y M. T. BAJO (2015). Simultaneous interpretation selectively influences working memory and attentional networks. *Acta Psicológica* 155C, 82-91. Recuperado el 15 de septiembre de 2022, doi: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.12.004>

- MACIZO, P. y M. T. BAJO (2006). Reading for repetition and Reading for translation: do they involve the same processes? *Cognition* 99 (1), 1-34. Recuperado el 15 de septiembre de 2022: doi: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.09.012>
- PADILLA ADAMUZ, F.M. (2002). *Memoria de trabajo y funciones de control en la interpretación de lenguas*. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- PAVLENKO, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: disembodied cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405-28. Recuperado el 06 de septiembre de 2022, doi: <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.743665>
- RAMASCO GUTIÉRREZ, M., GIMÉNEZ ROMERO, C. y M. MARCHIONI (2020). Una década trabajando por la mejora de la convivencia: El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. *Revista Madrileña de Salud Pública*. 3, 9, 1-7. Recuperado el 15 de septiembre de 2022: <https://doi.org/10.36300/remasp.2020.052>
- ROZENBERG, M. (2022). *Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und -lernen*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- SCHULZE-KRÜDENER, J. (2015). Humor und Wissensvermittlung gehören zusammen. *SCHULBLATT Thurgau*. H. 6, 21-26. Recuperado el 15 de septiembre de 2022: [https://schulblatt.tg.ch/public/upload/assets/24270/Text\\_Schulze.pdf](https://schulblatt.tg.ch/public/upload/assets/24270/Text_Schulze.pdf)
- SHAPIRO, L. y S. A. STOLZ (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17 (1), 19-39. Recuperado el 15 de agosto de 2022, doi: <https://doi.org/10.1177/1477878518822149>
- STAEMLER, F. M. (2020). Selbsterleben, Bezogenheit und Resonanz. En K. JACOB, K. P. KONERDING, W. A. LIEBERT (eds.), *Sprache und Empatie*, Berlin, Boston, De Gruyter, 35-63.
- THEIS, A. (2022). Gedacht-Gelacht-Gelernt, workshop Goethe Institut, Granada. Recuperado el 15 de septiembre de 2022: <https://www.goethe.de/ins/es/de/spr/unt/for/gia/gedacht-gelacht-gelernt.html>
- TEJADA CALLER, P. (2016). Ecología y traducción: reconfiguración lingüística del protagonista narrativo en la obra de H. G. Wells *The Country of the Blind*. *Alfinge* (28), 89-108.
- WALDHAUS, C. (2021). Didaktische Überlegungen zu grenzüberschreitenden Prozessen im DaF-Unterricht. En P. COSTA (ed.), *New Challenges in Tertiary Foreign Language Teaching*, 69-103.
- YUDES, C., MACIZO, P. y M. T. BAJO (2011). The influence of expertise in simultaneous interpreting on non-verbal executive processes. *Frontiers in Cognition*, 2, 309, 1-9.

## Otras fuentes

Instituto Nacional de Estadística (INE):

<https://www.ine.es/daco/daco42/ecp/ecp0123.pdf>

Das Statistische Bundesamt:

[https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23\\_158\\_125.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html)

Humorinstitut: <https://humorinstitut.de/>

Humorsapiens: <https://humorsapiens.com/significado-de/gelotologia>

La Vanguardia:

<https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20200206/473308571360/idiomas-ingles-inseguridad-conversacion-gramatica-educacion.html>