EDUCACIÓN Y HUMANIDADES COMO EJES DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Juan Francisco Álvarez-Herrero
Jordi Antolí Marínez
Pompillo Cusano

DYKINSON EBOOK

Educación y Humanidades como ejes de investigación e innovación

Juan Francisco Álvarez-Herrero
Jordi Antolí Martínez &
Pompilio Cusano

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

@ Los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 979-13-7006-291-0

DOI: https://doi.org/10.14679/4084

Presentación **9**

Estudio de las percepciones sobre arte contemporáneo feminista en la exposición Mulier, mulieris del Museo de la Universidad de Alicante **11**
Sofía Ángela Albero Verdú

Pensamiento histórico y formación docente: Un análisis de narrativas sobre el estallido social en tres universidades chilenas **21**
Humberto Álvarez Sepúlveda

Análisis de posiciones continuistas y rupturistas en el cine de la transición **34**
Pedro Antonio Amores Bonilla y Jorge Pertusa Valero

La educación ambiental desde la transdisciplinariedad en el contexto reglado. El diseño de proyectos a partir de la triangulación metodológica **46**
Antonio Barceló Aguilar

Las aportaciones de Francisco de Zamora y Peinado a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País [1777-1785] **58**
Manuel Bermúdez Méndez

Movimientos sociales de los años 60 y 70: derechos civiles, feministas, estudiantiles, LGTBIQ+ y vida independiente **68**
Gorety Margarita Campos y Mercedes Yesenia Jaimes de Campos

Sesgos de edad y tecnología en la política mexicana **78**
Adriana Cantón

La construcción discursiva en estudiantes de educación superior a través del u-learning **87**
André Runée Contreras Roa

Arte y literatura: herramientas para la historia **98**
Blanca Domínguez Marcello

From Bishōjo Senshi to Pretty Guardian: the role of ELF in the term standardization of the Sailor Moon franchise **108**
Salomón Doncel-Moriano Urbano

Una mirada Europea a la participación de las mujeres en los campos STEM **120**
Eva Epelde y Nahia Idoiaga Mondragon

La despoblación en Extremadura: una perspectiva comparada entre los tiempos modernos y la actualidad **130**
Ana Belén Gallardo Broncano y Ana Isabel Horcajo Romo

Impulso a los valores y toma de consciencia mediante el aprendizaje-servicio en la educación superior en arquitectura y diseño urbano 143
Jorge Omar García Escamilla y Mariona Graell Martín

Estrategias de trabajo colaborativo con alumnado de educación superior para el aprendizaje de las funciones ejecutivas.....155
María del Carmen García Mendoza

Las TIC en educación superior durante el siglo XXI: desafíos y oportunidades para la práctica docente 167
María del Carmen García Mendoza

El lenguaje del sabor: estudio de su estructura léxico-semántica en español 178
Joseph García Rodríguez

Key skills and their impact on Marketing students' satisfaction and loyalty: a comparative study in Spain and Turkey 190
Elena González-Gascón y María D. De-Juan-Vigaray

Inteligencia artificial y emergencia climática: Desafíos y oportunidades.....201
César Augusto Gutiérrez Rodríguez

El Flos Sanctorum de Pedro de Ribadeneyra i la figura de Julià l'Apòstata 213
Clarissa Maria Leone

Un análisis del trágico destino de la mujer en la novela Wu Kui de Jia Pingwa 222
Wanruo Luo

Una mirada al desarrollo del estatus de las mujeres en China desde tres etapas históricas 230
Wanruo Luo

La gestión de la innovación y el conocimiento a través de la resiliencia en las PYMES de Latinoamérica 239
Gabriel Alejandro Bermeo Montalvo, Candy Abad Arévalo, Teresa Magal-Royo y Lourdes Canós-Darós

Improving usability in a federated Moodle ecosystem within a European University Alliance: the Transform4Europe case study.....249
Federica Mancini & Riccardo Fattorini

Toponímia i antroponímia en l'obra literària de Vicent Manuel Branxat 262
Robert March Tortajada

Programas educativos bilingües y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria en España 271
Andrea Jiménez Terol y Alonso Mateo Gómez

Evolución y transcendencia en Los fusilamientos de Goya.....283
Enrique Mena García

Tendencias en los estudios de desarrollo y territorio: análisis a partir de indicadores bibliométricos 294
Nelson Leonardo Montoya Arévalo

Diseño de recursos didácticos universales para Educación Infantil mediante Aprendizaje-Servicio y tecnología en la formación inicial docente.....303
Francisca Moreno-Tallón y Sofía Villatoro Moral

Las docentes valencianas y su impulso a la renovación pedagógica en las aulas desde finales de los años 60 hasta la actualidad 315
Beatriz Cercos-Chamorro y Cristina Navarro Robles

Explorando la inteligencia artificial como recurso innovador en la enseñanza del inglés.....326
Cristina Navas Romero

Iniciación al proyecto de espacio público en el contexto de emergencia climática 338
Francisco Conejo-Arrabal, Nuria Nebot-Gómez de Salazar, Jorge Asencio-Juncal y Rubén Mora-Esteban

La recepción del teatro entre los escolares de educación secundaria para el desarrollo de la competencia literaria: el éxito del teatro grecolatino 351
Fernando Nicolás Flores

Lingüística aplicada y competencia intercultural en ELE: evaluación de propuestas didácticas mediante una revisión sistemática 362
Carmen Oliva Sanz

Estrategias de polarización y falacias lógicas en X análisis del discurso 374
Itziar Pedroche-Santoveña y Roberto Feltrero-Oreja

Un análisis de la película Locura de Amor (1948) desde una doble perspectiva histórica.....385
Agustín J. Pérez Cipitria

Entre el miedo y la esperanza. Las emociones y las pasiones como legitimación en la guerra santa cristiana medieval.....395
Juan José Pizarroso Serrano

Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine.....406
Rocío María Pozo Tomás

El aprendizaje de la política de inmigración y asilo de la Unión Europea a través del Role playing 417
Adela Rodríguez Mañogil

El silencio como herramienta retrotópica coercitiva en la obra de Najat el-Hachmi 425
Rocío Rojas-Marcos Albert

La distorsión de referencias culturales como indicador de la función mediadora de la audiodescripción 436
Alejandro Romero-Muñoz

Creencias epistémicas en la praxis tutorial universitaria latinoamericana: hallazgos preliminares y horizontes emergentes 446
Franklin Salas Aular, Lidia Ysabel Pareja Pera, Carla Giuliana Guanilo Pareja y Carlos Enrique Guanilo Paredes

Modelado computarizado de diseño, ingeniería e información de construcciones históricas para la transferencia científico-tecnológica de bienes históricos, desde entornos universitarios 458
Alberto Sánchez-Lite, José Luis Fuentes-Bargues, Cristina González-Gaya y Alcínia Zita Sampaio

Exploring the Impact of Virtual Cultural Exchanges in Enhancing Cultural Awareness among Japanese Students 468
Tomoe Sato

Literacidades académicas en carreras de grado en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje 480
Andrea Rossana Sayago

Qui porta flors a na Glòria? (1975): identitat, desig i tabú en els primers contes de Carme Riera 492
Laura Sellés Lloret

Claves para la implantación de programas de práctica física infantil 500
Roberto Silva Piñeiro

La competencia global en la construcción de cultura de paz 511
Jhon Anderzon Torres Delgado

¿Está preparado el profesorado de Formación Profesional para afrontar el desafío de implementar la nueva ley? 525
Agustina Torres Prioris

Información y poder en las monarquías ibéricas: un acercamiento al catastro de Ensenada y las "memórias paroquiais" 534
Diego Vicente Sánchez

Presentación

El conocimiento y la educación han sido, a lo largo de la historia, motores esenciales para el desarrollo de las sociedades, y han permitido la evolución del pensamiento, el avance de la ciencia y la transformación de la realidad social. En el mundo actual, caracterizado por la aceleración del cambio tecnológico, la globalización del conocimiento y la creciente interconexión entre disciplinas, la educación y las humanidades emergen como pilares fundamentales para abordar los desafíos contemporáneos.

El presente libro, *Educación y Humanidades como ejes de investigación e innovación*, se enmarca en este contexto de reflexión y transformación, y se conforma como un espacio de encuentro entre investigadores, docentes y profesionales que, desde diversas perspectivas, analizan, problematizan y proponen nuevas formas de entender el proceso educativo y su impacto en la sociedad. A través de un enfoque interdisciplinario, los capítulos que conforman este volumen ofrecen un panorama amplio y detallado de las líneas de investigación actuales en el ámbito educativo y humanístico. Se destaca en todos ellos la importancia de la innovación como herramienta clave para la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la producción de conocimiento.

Cabe recordar que el siglo XXI ha traído consigo una serie de desafíos para los sistemas educativos y para el estudio de las humanidades. En este sentido, la irrupción de las tecnologías digitales ha modificado los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha generado nuevas dinámicas de interacción entre docentes y el alumnado y ha redefinido el rol de la educación en la era de la información. Paralelamente, los estudios humanísticos han tenido que repensarse en un mundo en el que las narrativas dominantes y las formas tradicionales de conocimiento se ven cuestionadas por la diversidad cultural, la perspectiva de género y la necesidad de una visión más crítica y global de la realidad. En este sentido, el presente volumen responde a la necesidad de generar espacios de diálogo y construcción de saberes que permitan comprender y transformar los escenarios educativos actuales. Así, los estudios aquí recopilados presentan un análisis riguroso de diferentes problemáticas, además de ofrecer propuestas concretas para la implementación de estrategias innovadoras en la docencia, la investigación y la gestión educativa.

Profundizando más en el contenido del libro, cabe señalar que uno de los principales objetivos del mismo es articular la teoría con la práctica, así como promover un enfoque en el que la investigación académica se vincule de manera directa con las necesidades del contexto educativo y social. En este marco, los estudios que conforman este volumen abordan temáticas fundamentales como: la transformación digital y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje, la inclusión educativa y la equidad en el acceso al conocimiento, la importancia de la perspectiva de género en la producción académica y la educación, la interdisciplinariedad como herramienta clave para la innovación pedagógica, y el papel de la educación en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad. Cada uno de estos temas es abordado desde un enfoque analítico y propositivo, y se ofrece una visión amplia y actualizada de las tendencias y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. A través de metodologías diversas y aproximaciones teóricas novedosas, los autores de este libro contribuyen al desarrollo de un conocimiento que es relevante desde el punto de vista académico, con un impacto

directo en la práctica educativa y en la configuración de políticas de enseñanza y aprendizaje más inclusivas y efectivas.

Desde la Universidad de Alicante y la Universidad Telemática Pegaso, como editores de esta obra, queremos destacar la importancia de generar espacios de investigación y debate en torno a la educación y las humanidades, entendidas no solo como áreas del saber, sino como herramientas fundamentales para la construcción de sociedades más equitativas, inclusivas y preparadas para los desafíos del futuro. Con esa finalidad este libro aspira a convertirse en una referencia para investigadores, docentes y estudiantes que deseen profundizar en el estudio de la educación y las humanidades. A través de sus páginas, esperamos que los lectores encuentren inspiración para seguir explorando, cuestionando y enriqueciendo el conocimiento en estas áreas a fin de contribuir a la mejora continua de nuestras instituciones educativas y a la consolidación de una educación más innovadora y socialmente comprometida.

Agradecemos a todos los autores que han hecho posible esta obra, así como a las instituciones y personas que han apoyado esta iniciativa. Su esfuerzo y dedicación reflejan el espíritu de una academia que, lejos de ser estática, se renueva constantemente en su búsqueda de respuestas y soluciones para los grandes retos de nuestro tiempo.

Juan Francisco Álvarez-Herrero, Universidad de Alicante
Jordi Antolí Martínez, Universidad de Alicante
Pompilio Cusano, Universidad Telemática Pegaso
(Editores)

Estudio de las percepciones sobre arte contemporáneo feminista en la exposición Mulier, mulieris del Museo de la Universidad de Alicante

Sofía Ángela Albero Verdú

Universidad de Alicante (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4085

Resumen: La introducción de la perspectiva de género en los museos se manifiesta en el incremento de la exhibición de arte feminista a través de las exposiciones temporales. Esto ha posibilitado el desarrollo de actividades paralelas a la exposición desde una lógica transmisora y jerárquica hacia un modo horizontal y democrático, donde sea posible negociar y construir el conocimiento. Este estudio propone explorar las percepciones de un grupo particular de jóvenes sobre el arte feminista contemporáneo exhibido en el Museo de la Universidad de Alicante (MUA) en la Bienal de artes plásticas *Mulier, mulieris* 2024. Los resultados evidencian la falta generalizada de contacto previo con el arte contemporáneo, sus métodos de trabajo y las formas que adopta, así como con las mujeres artistas. Sin embargo, la respuesta positiva es prácticamente unánime en el acercamiento y la comprensión de las obras de arte contemporáneo feminista y los debates que plantean. En conclusión, se celebra la existencia y utilidad de exposiciones como esta dedicadas a las mujeres y se enfatiza la percepción de aprendizajes inesperados.

Palabras clave: perspectiva de género, percepciones, feminismo, museos, arte contemporáneo

Abstract: The introduction of the gender perspective in museums is manifested in the increase in the exhibition of feminist art through temporary exhibitions. This has enabled the development of activities parallel to the exhibition from a transmitting and hierarchical logic to a horizontal and democratic mode, where it is possible to negotiate and build knowledge. This study proposes to explore the perceptions of a particular group of young people about contemporary feminist art exhibited at the Museum of the University of Alicante (MUA) at the Mulier, mulieris 2024 Fine Arts Biennial. The results show the general lack of prior contact with contemporary art, its working methods and the forms it adopts, as well as with women artists. However, the positive response is practically unanimous in the approach and understanding of contemporary feminist art works and the debates they raise. In conclusion, the existence and usefulness of exhibitions such as this one dedicated to women is celebrated and the perception of unexpected learnings is emphasized.

Keywords: gender perspective, perceptions, feminism, museums, contemporary art

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la lucha social contra las desigualdades de género es patente y es una causa global. Nos encontramos en una sociedad contemporánea llena de contradicciones en la que las manifestaciones en pro de los derechos humanos de las mujeres son constantes. Desde el ámbito cultural y artístico también se dan estas reivindicaciones. Los sucesivos avances en la historiografía del arte ante las injusticias hacia las mujeres se han incrementado en los últimos años, impulsados colectivamente sobre todo desde los años 70 gracias a las reivindicaciones sociales, culturales y académicas feministas. Así, se abre camino a nuevos relatos posibles. Como señala Estrella de Diego (1996) "lo que el feminismo aporta, incluso ya desde ese trabajo primero de Nochlin, es que la Historia del arte debe ser sustituida por las historias del arte, la mirada unifocal por las miradas divergentes" (p. 352).

Particularmente, en el contexto museístico se buscan modos de incorporar a las mujeres, dar respuesta a vacíos históricos flagrantes y reaccionar ante una realidad social que demanda una actualización del discurso histórico-artístico monolítico decimonónico (Lucas et al., 2023; Molins, 2020). Una de las manifestaciones principales de la introducción de la perspectiva de género en los museos se manifiesta en el incremento de la exhibición de arte feminista en las exposiciones temporales y las actividades educativas en torno a ellas. Es el caso del Museo de la Universidad de Alicante (MUA) y su convocatoria bianual *Mulier, mulieris,* que apuesta por el arte feminista como detallaremos más adelante. El incremento de estos proyectos expositivos comprometidos políticamente representa, para los usuarios y usuarias, la oportunidad de un mayor conocimiento de obras realizadas por mujeres, especialmente aquellas cuya temática coloca la diferencia sexual en el centro del debate histórico-artístico.

En este sentido, la labor de mediación educativa en el museo es una vía fundamental de acción (Cacheda, 2022; 2019) más aún en un entorno universitario (Castejón, 2023). Una mediación entendida como una forma de participación y acción en el museo, y de reconocimiento de la validez de la experiencia personal (Hidalgo et al., 2003). El museo, que ya no se concibe únicamente como un contenedor de arte, sino que deviene en un espacio para el diálogo y el debate.

Así pues, el rol activo del espectador será fundamental en la interpretación de las obras de arte en el museo (Maceira-Ochoa, 2021), cuyos significados se completan con las experiencias de vida, intereses, condiciones físicas, sexuales, sociales y económicas, de quienes observan. La percepción de lo sensible, pero también de conceptos y problemáticas que rodean al arte, en este caso el arte feminista, es un amplio campo de investigación por explorar al que este estudio quiere hacer su aportación.

2. OBJETIVOS

Esta investigación pretende explorar las percepciones sobre arte contemporáneo feminista de un grupo particular de jóvenes: alumnado universitario implicado en la realización de una actividad de mediación educativa en el Museo de la Universidad de Alicante (MUA). El contexto es la exposición *Mulier, mulieris 2024*, la decimoquinta edición de una bienal cuyo objetivo principal es "propiciar una reflexión plural y comprometida con la construcción de nuevos imaginarios femeninos a través del arte" (web MUA). Esta muestra internacional de arte feminista contemporáneo ha reunido a 22 artistas (20 mujeres y 2 hombres) y presenta obras relacionadas con el legado femenino, el cuestionamiento de estereotipos y discriminaciones, la visibilización del complejo proceso de transformación de la identidad femenina a lo largo de la vida y otros conceptos en torno al género, especialmente el femenino.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio, las preguntas de investigación se focalizan en cinco puntos: las mujeres, los feminismos, la educación en museos, el caso del MUA y el proyecto expositivo *Mulier, mulieris*. Así, se formulan las siguientes cuestiones, 1) cuál el papel de las mujeres en el arte contemporáneo; 2) cómo es la mediación educativa que se da en los museos y centros de arte; 3) qué relaciones se establecen entre los debates feministas actuales y el arte; 4) cuál es la relevancia del museo MUA como agente cultural y artístico; 5) cuál es el interés del proyecto *Mulier, mulieris* como exposición artística de corte feminista realizada en el MUA.

4. METODOLOGÍA

En esta investigación se aplica la metodología de estudio de caso, enmarcado en un paradigma socioconstructivista del conocimiento (Guba y Lincoln, 2000) con el objetivo de sondear y describir las percepciones sobre diversos aspectos ligados al arte contemporáneo feminista de un grupo en particular de jóvenes. Se emplean métodos mixtos cualitativos y cuantitativos, con tal de analizar desde varias perspectivas los datos obtenidos.

Los marcos interpretativos del análisis se basan, por un lado, en varias propuestas teóricas surgidas en los últimos años. Por un lado, los debates fundamentales para la crítica feminista en el sistema del arte (Albero, 2018a) que en síntesis recogen la evolución del pensamiento en este ámbito enunciado desde el ámbito anglosajón: 1) el rescate de los nombres de mujeres artistas para la historia; 2) la crítica al canon de la Historia del arte (excluyente con las mujeres y otros grupos minorizados) y a la estructura interna de la propia disciplina desde los feminismos; 3) la creación de otros relatos en forma de las intervenciones feministas, enunciadas ya por Griselda Pollock en los años 80 del s.XX. Por otro lado, las principales líneas discursivas sobre la incorporación de la perspectiva de género en la mediación educativa en museos (Albero, 2018b), es decir, ausencias, miradas, ficciones y acción o cuatro conceptos centrales e interrelacionados. Estos ejes están fundamentados en las principales líneas feministas de trabajo sobre el arte y la cultura visual, que son las ausencias en las narraciones hegemónicas de la historia del arte y, especialmente, en el Arte contemporáneo; las políticas de la mirada y el desvelamiento de la mirada masculina en la interpretación y la crítica artística; el género como ficción performativa que se reproduce pero también se trasgrede a través de la creación; y el activismo cultural feminista que tiene en el museo un contexto de acción en el espacio autorizado del arte (Albero, 2017).

4.1. Instrumentos utilizados

El principal instrumento de análisis empleado es el cuestionario, cuya finalidad es "obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación" (García, 2003, p. 2). Se diseñan e implementan dos cuestionarios distintos en consonancia con nuestros intereses reflejados en las preguntas de investigación. Estos recogen las respuestas, ideas, reflexiones y comentarios del grupo antes y después de una intervención consistente en la realización de una visita guiada a *Mulier, mulieris 2024*, en la cual las personas participantes se colocan en el rol de mediadores/as educativos/as por un día ante el resto de compañeros/as. El formato de los cuestionarios es digital y para su implementación se ha utilizado la herramienta moodle del campus virtual de la Universidad de Alicante, a la cual todo el grupo ha tenido acceso gracias a su condición de alumnado de Grado.

Por un lado, el cuestionario inicial (Tabla 1) consta de una pregunta filtro y, a continuación, una pregunta de tipo abierta de hecho (García, 2003) en cada apartado, en las que se pide una respuesta afirmativa o negativa y breve. En concreto se busca que los y las participantes relacionen ejemplos, experiencias previas o explicaciones sobre el concepto en cuestión. En el apartado tres se introduce una pregunta abierta de opinión y de carácter general sobre una variedad de aspectos ligados al género, colocada intencionadamente en el centro del cuestionario con el objetivo de dar espacio a la reflexión y las consideraciones personales sobre los debates feministas en el arte contemporáneo, se tenga o no conocimientos previos sobre los demás asuntos (tabla 1).

Tabla 1. Cuestionario Inicial.

1	¿Podrías nombrar a alguna artista contemporánea? Por favor, indica algunos ejemplos.
2	¿Conoces qué es la mediación educativa que se realiza en los museos y centros de arte? ¿podrías explicarlo?
3	En la sociedad actual, ¿qué debates crees que son importantes en torno al género, la identidad, la diversidad, las mujeres artistas y el feminismo? ¿Y en el arte contemporáneo?
4	¿Conoces el MUA, Museo de la Universidad de Alicante? En caso afirmativo, ¿qué te llevó a visitarlo con anterioridad?
5	¿Conoces el proyecto *Mulier, mulieris* del MUA? ¿podrías explicarlo brevemente?

Por otro lado, con el objetivo de seguir el hilo de las percepciones antes y después de la visita guiada, el cuestionario final (Tabla 2) contiene igualmente cinco apartados referidos a las mismas temáticas. Sin embargo, en este caso nos interesa buscar la concreción de las percepciones en vivencias personales aprovechando la nueva perspectiva que les ofrece su paso por el museo en el rol de personal educativo. Así, en los tres primeros apartados se busca conocer las percepciones del alumnado sobre los nuevos aspectos que han alcanzado alguna resonancia en ellos y ellas en cuanto a arte y mujeres, mediación educativa y feminismos y arte. Los dos últimos apartados, en cambio, buscan recabar comentarios más libres, dejando un espacio a la imaginación, la reflexión y las aportaciones personales, vehiculados a través de las ideas de "dificultad", "disfrute", "mejora" y "opinión".

Tabla 2. Cuestionario final.

1	¿Qué aspectos relacionados con el arte y la historia del arte te parecen más relevantes tras realizar esta visita?
2	Tras tu experiencia como mediador/a, ¿cómo valoras el trabajo de mediación educativa que se realiza en los museos y centros de arte? ¿Y en el MUA?
3	¿Qué nuevos conceptos en torno al género, la identidad, la diversidad, las mujeres artistas y el feminismo te parecen los más interesantes?
4	¿Qué dificultades has encontrado en el desarrollo del proyecto? ¿Qué aspectos has disfrutado más? ¿cómo podría mejorar?
5	¿Cuál es tu opinión sobre la exposición *Mulier, mulieris 2024*?

Como ya hemos apuntado, el estudio emplea un enfoque de métodos mixtos, recogiendo datos tanto cuantitativos como cualitativos. El análisis cuantitativo se ha llevado a cabo utilizando Microsoft Excel para las cuestiones de tipo filtro, que delimitan si se tienen o no conocimientos previos en cada tema. Se han realizado estadísticas descriptivas para resumir y visualizar los datos mediante medidas de tendencia central y dispersión. El análisis cualitativo también ha empleado Excel como herramienta fundamental para el análisis de contenido de las respuestas obtenidas en cada una de las preguntas de tipo reflexivo de ambos cuestionarios. Este proceso conlleva leer todas las respuestas,

identificar temas comunes (codificación), buscar patrones, encontrar opiniones compartidas y discrepancias y extraer las conclusiones.
Para cerrar, y retomando las preguntas de investigación anteriormente descritas, los resultados se han clasificado en cuatro categorías y no cinco, ya que se considera más clarificador condensar la reflexión de las últimas dos cuestiones referidas al MUA.

4.2. Participantes

El grupo de participantes que han respondido a las encuestas está compuesto por un grupo de jóvenes, alumnado de primer curso de los grados de Humanidades, Geografía y ordenación del territorio e Historia de la Universidad de Alicante. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia, atendiendo a la especificidad del conjunto de personas con edades e intereses culturales similares: entre los 18 y los 20 años y estudiantes de grados universitarios del ámbito de las Humanidades. Además, se tuvo en cuenta las posibilidades de seguimiento del grupo a lo largo del estudio y las facilidades en el acceso al MUA al encontrarse ubicados en el mismo campus universitario que el museo. Pese a que los cuestionarios han sido realizados por este grupo en el marco de la asignatura "Historia del arte", la actividad no forma parte de la programación didáctica de la asignatura, es no-evaluable y el tratamiento de las respuestas es anónimo con el fin de poder obtener datos y relatos sobre sus percepciones en relación con los objetivos de esta investigación. Asimismo, en el diseño y la implementación de la investigación, han participado un profesor y una profesora del área de Historia del Arte; ella con docencia en la mencionada asignatura y él, conocedor de esta materia por haberla impartido en cursos anteriores.

4.3. Procedimiento

En primer lugar, se diseñaron los cuestionarios inicial y final de acuerdo con el objetivo y preguntas de investigación descritas. La implementación y recogida de información se realizó en dos momentos distintos. Primero, el 9 de febrero de 2024 se pasó el cuestionario inicial a todo el grupo. A continuación, se planteó la posibilidad de realizar una serie de visitas guiadas presenciales a la exposición *Mulier, mulieris 2024* a las cuales pudiera asistir el alumnado por grupos en el rol de usuarios y que estas visitas fueran llevadas a cabo por el personal educativo del museo. Sin embargo, con el desarrollo del proceso y siguiendo una visión pragmática de la experiencia educativa (Aguirre, 2005), se consideró que sería más interesante ofrecer la posibilidad de invertir los roles *usuario-guía*, con el objetivo de profundizar de manera diferente en la experiencia del grupo en el museo. Así pues, se decidió organizar cinco visitas guiadas para distribuir el grupo en cinco subgrupos de entre 20 y 25 personas. Fueron llevadas a cabo entre el 10 de febrero y el 8 de marzo de 2024. Se invitó a los y las participantes a participar de forma voluntaria como mediadores educativos y comentar desde su perspectiva personal las obras expuestas ante sus compañeros y compañeras.
Tras esta intervención, el 9 de marzo se pasó el cuestionario final al grupo en su conjunto. Las respuestas recogidas en ambos cuestionarios se plasmaron en tablas organizativas para el posterior análisis de datos. Finalmente, se elaboró un informe de resultados en el cual se reflejan las percepciones más representativas en el grupo y se observan a la luz de las preguntas de investigación iniciales. De este modo, se extraen las conclusiones y se formulan nuevos interrogantes surgidos a partir de esta investigación enfocadas a desarrollar posibles nuevos estudios en el futuro.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, sobre la población y muestra, la participación ha sido muy alta pese al carácter voluntario de la realización de los cuestionarios. Así, el total de jóvenes que han respondido el cuestionario inicial es de 137, mientras que al cuestionario final han respondido 109 personas. Además, al no exigirse un número mínimo o máximo de palabras en las respuestas, se observa variedad en la extensión. Ambos aspectos denotan un interés generalizado del grupo por reflejar sus opiniones y reflexiones con cierta libertad, al parecer sin esconder si conocen o desconocen las respuestas.

5.1. Mujeres y arte contemporáneo

En cuanto a la primera dimensión del estudio, las mujeres artistas en la historia del arte contemporáneo, aproximadamente una cuarta parte de los y las encuestadas indican que no conocen a artistas mujeres. Entre las personas que sí nombran a artistas, las más repetidas son Yayoi Kusama, Frida Kahlo, Marina Abramovich, Yoko Ono, Barbara Kruger, Cristina Iglesias, Esther Ferrer, Tamara de Lempika. Concretamente, las tres primeras son las más mencionadas, siendo Kusama la más destacada. Es interesante señalar que en el momento en que se estaba llevando a cabo este estudio se desarrollaba una campaña publicitaria masiva en los medios de comunicación sobre una colaboración entre Yayoi Kusama y la marca comercial Louis Vuitton. La influencia en este grupo de jóvenes de los mensajes de propaganda comercial podría explicar en parte la alta presencia en las respuestas de este nombre propio, quizás menos presente hasta el momento que otras figuras como Frida Kahlo en el imaginario colectivo del arte contemporáneo.

Aunque no se trata de una cifra significativa, un 13% del total ha indicado nombres de hombres artistas, como Van Gogh, Banksy, Picasso o Dalí, sin atender a lo que particularmente pide la pregunta ("alguna artista contemporánea"), esto es, limitarse a mencionar personajes femeninos.

Por otro lado, los datos recogidos en la encuesta final sobre la cuestión de las artistas y la historia del arte contemporáneo revelan que muchas personas muestran una gran sorpresa ante diversos descubrimientos en torno a esta disciplina. Así, destacan la diversidad de materiales, técnicas y formas expresivas empleadas en el arte contemporáneo más allá de la pintura o la escultura, sean mujeres u hombres los artistas implicados. En general, se muestran gratamente sorprendidos/as al ver que las obras presentes en la exposición son capaces de salirse de los marcos tradicionales más relacionados con las Bellas Artes decimonónicas. Sobre todo, se expresa el "descubrimiento" de esta realidad. Otro resultado relevante en cuanto a mujeres e historia del arte es el acercamiento a artistas antes desconocidas por el alumnado. En las encuestas se refieren tanto las autoras presentes en la exposición como a otras históricamente anteriores. En esta misma línea de la sorpresa y el hallazgo, muchas personas comentan y valoran la complejidad de los temas y las técnicas creativas empleadas por las artistas para realizar sus proyectos feministas.

Estos resultados nos llevan a pensar que, al menos en este contexto, todavía nos encontramos en una primera fase de recuperación y puesta en valor de nombres de mujeres artistas combinada con el desarrollo de una crítica institucional (Albero, 2018a). Es más, podemos deducir también que el contacto previo del grupo con las artes contemporáneas no es generalizado o no lo suficientemente profundo como para poder identificar la utilización de una gran diversidad de medios materiales y procedimientos en el arte más reciente como prácticas habituales.

Por último, se subraya la importancia de investigar las ideas que hay detrás de las obras para poder sacarles un mayor provecho, es decir, profundizar más en sus posibles

interpretaciones. En este sentido, son varias las personas que se refieren a la importancia de un método para la lectura de las obras y su análisis. Esto va ligado a observaciones que ponen de relieve la capacidad expresiva, simbólica, discursiva y narrativa del arte contemporáneo. Asimismo, perciben que las exposiciones tienen un potencial socioeducativo muy importante y en general opinan que debería estar mejor aprovechado.

5.2. Mediación educativa

En cuanto a la segunda dimensión del estudio, o cómo perciben la mediación educativa en museos, en general, se refieren casi exclusivamente a la visita guiada como forma de materializar las metodologías de mediación educativa. Por tanto, la idea más extendida se limita a identificar mediación con un recorrido por la exposición artística guiado y comentado por una persona (Suárez et al., 2021). En cuanto a las personas adecuadas para realizar esta tarea, según las respuestas obtenidas, hay diversidad de opiniones. En general, consideran que deben ser expertos/as en mediación. Así, han mencionado diferentes perfiles como son el guía del museo, el guía turístico o el "profesional" del museo. Este último término nos remite a una definición un poco más ambigua, que no establece una relación directa con la historia del arte o lo pedagógico.

Excepcionalmente, solo en tres ocasiones, se ha hecho referencia a la mediación como sinónimo de "recursos interpretativos" (las cartelas descriptivas generalmente colocadas junto a las obras o los dispositivos digitales que facilitan información, formas autónomas de comunicación y comprensión de las obras). Esto es interesante, ya que demuestra que en general no vinculan la mediación con la museografía ni tienen en cuenta el papel mediador del museo y sus dispositivos en el proceso comunicativo, a no ser una persona autorizada se encargue de ello.

En cuanto a las dinámicas educativas que mencionan como forma de definir la visita guiada, la gran mayoría considera la explicación, la transmisión o la divulgación como las principales. Esos son los términos que emplean en las respuestas. También, de forma amplia, aunque algo menos repetida, se menciona el diálogo o intercambio de conocimientos en el museo, a través de dinámicas que busquen la participación activa de los y las visitantes. Por tanto, la función educativa del museo, según los resultados, debería concretarse en "facilitar la comprensión" o accesibilizar los contenidos de las exposiciones (Albero, 2018b). Esto lo relacionan con adaptar el lenguaje, incluir el contexto y otras informaciones relacionadas con las obras en el relato, explicar los procedimientos técnicos pictóricos y plásticos, así como el mensaje o intención del artista al realizar su obra.

En cambio, no aparecen explícitamente respuestas que se refieran a lo educativo como procesos reflexivos y críticos, de construcción de conocimiento o negociación de los significados, salvo en algunos pocos casos. Esto es, únicamente en tres ocasiones se habla de la mediación como una forma de practicar relaciones de igualdad entre guía o profesional y visitantes en el museo o centro de arte. Como consecuencia, podríamos pensar que sólo de forma muy minoritaria aparece la idea de la mediación como proceso capaz de generar un espacio para la crítica institucional atento al equilibrio en las relaciones de poder y autoridad.

Para finalizar, es muy reseñable la dedicación con la que prácticamente todos en la encuesta final reivindican el carácter imprescindible de la tarea educativa en los museos de arte. Una amplia mayoría defiende el valor y la importancia de las visitas guiadas, así como el esfuerzo y trabajo que conlleva la preparación y realización de estas actividades. Se podría afirmar que su implicación personal ha impactado de forma positiva en su percepción de esta tarea. De hecho, en general, según sus respuestas, este

es su primer contacto con la mediación educativa en museos y sus comentarios al respecto son unánimemente positivos. Defienden esta tarea con palabras como "necesario", "imprescindible " y "fundamental".

5.3. Debates en torno al género y el arte

Por lo que respecta a tercera dimensión, las percepciones sobre qué debates son importantes en torno al género, la identidad, la diversidad, las mujeres artistas y el feminismo, las tres ideas más presentes con diferencia en las respuestas a la encuesta inicial son, por un lado, la necesidad de conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, como seres humanos con los mismos derechos, sean o no artistas. Por otro lado, el reconocimiento social y económico de las artistas como una meta que debemos alcanzar como sociedad. En tercer lugar, advierten la falta de artistas mujeres en la historia del arte y el interés por recuperar la memoria. Algo que según observan parece estar en proceso de realización pero que aún impide llenar los vacíos históricos existentes.

Asimismo, algunos coinciden en dar importancia a otros asuntos como: la posibilidad de expresar públicamente aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual a través del arte, sobre todo en lo concerniente a las identidades del colectivo LGTBIQ+; la visibilidad de las mujeres artistas en el sistema del arte; la legislación vigente y la relación entre mujeres y derechos humanos; el feminismo como concepto general; en menor medida se refieren al carácter didáctico del arte, como medio de expresión y de denuncia de las desigualdades.

De una forma más anecdótica pero también significativa por lo interesante para esta dimensión del estudio, algunas personas aprecian la importancia de hablar sobre aquellas artistas que históricamente han ocultado su identidad tras la de los hombres. Señalan casos en que las obras son pretendidamente anónimas o cuando la firma del hombre, habitualmente el marido, aparece en obras realmente realizadas por sus parejas mujeres. De igual forma, algunas personas participantes señalan cuestiones como el empoderamiento y la capacidad de las mujeres de expresar públicamente su verdadero rol de artistas.

Por último, es curioso observar cómo las menciones a los debates sociales que conlleva la imposición de un ideal de belleza normativo, la objetualización de la mujer, la sexualización del cuerpo de las mujeres, la relación de la salud mental con la imagen corporal y el *body positive* son debates que apenas aparecen, aun siendo algunos de los principales temas abordados por los feminismos particularmente en los estudios de cultura visual y, en general, en las sociedades posmodernas.

5.4. La exposición *Mulier, mulieris* y el MUA

En relación con la cuarta y última dimensión del estudio, el proyecto expositivo *Mulier, mulieris* dentro del contexto museístico del MUA, algo más de la mitad del alumnado sí conocía el MUA previamente, aunque no todos de manera presencial. Un tercio de las y los conocedores del museo no había visitado las salas con anterioridad. El alumnado que sí había estado en el MUA y conocía sus instalaciones lo hizo en general gracias a las actividades programadas por los centros educativos en los cuales estudiaron en etapas anteriores, principalmente en salidas culturales durante los cursos de bachillerato. Es posible pensar, pues, que los centros educativos juegan un gran papel en la difusión entre los jóvenes universitarios de las exposiciones que se llevan a cabo en el MUA y son la principal vía de contacto entre el alumnado y el museo. Sin embargo, según los datos, siguen siendo muchos los y las estudiantes que llegan a la universidad sin conocer previamente la existencia de este equipamiento cultural dentro de la UA, lo que sugiere un gran margen de mejora de las instituciones educativas, culturales, museísticas y la sociedad en general por promocionar el uso y disfrute de equipamientos como este.

En cuanto a la exposición *Mulier, mulieris*, hay una percepción unánime de su utilidad así como una visión muy positiva de la iniciativa y su intencionalidad didáctica en pro de la igualdad de género. Señalan el carácter novedoso de las propuestas que se exhiben y que no siempre es fácil acercarse a ellas. Finalmente, buena parte de las respuestas apuntan a esta experiencia como un primer acercamiento al MUA, ya que les ha despertado el interés y las ganas de volver a visitarlo en futuras ocasiones.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el grupo se muestra interesado y celebra la existencia y utilidad del proyecto expositivo *Mulier, mulieris* en el MUA. Sus percepciones sobre el arte contemporáneo cambian a partir de este contacto. Pasan de una distancia palpable con este ámbito al feliz descubrimiento de nuevas artistas, nuevas formas y posibilidades creativas. Además, reivindican la necesidad de alcanzar la igualdad de género dentro y fuera del arte. Los aprendizajes inesperados, ligados a la vivencia del rol mediador en la visita guiada les hace percibir la educación museística en general, y las visitas guiadas en particular, como función y recursos imprescindibles para el acercamiento del público a las obras. Finalmente, como nuevas vías de investigación, este estudio abre nuevos interrogantes en cuanto a las percepciones sobre el arte contemporáneo que podrían enfocarse desde otros prismas, como la teoría poscolonial o el ecofeminismo, así como también explorar las percepciones sobre el arte de otras épocas.

REFERENCIAS

Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la Educación Estética*. Octaedro.

Albero, S. (2017) *La perspectiva de género en el ámbito educativo de los museos y centros de arte españoles* [Tesis doctoral]. Universidad Pública de Navarra. https://acortar.link/IjMVvg

Albero, S. (2018a). Debates fundamentales para una crítica feminista al museo de arte en el contexto español. *Dossiers Feministes*, 23, 2018, 5-22. http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2018.23.1

Albero, S. (2018b). Actividades educativas con perspectiva de género en museos y centros de arte dirigidas a familias y público infantil. En E. Jiménez, A. Arriaga y I. Marcellán (Eds.) *Arte, ilustración y cultura visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 83-90). Universidad del País Vasco. http://hdl.handle.net/10810/26852

Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos Del Claeh*, *38*(110), 273–300. https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.12

Cacheda, M. (2022) Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 3-20. https://doi.org/10.7203/DCES.42.21715

Castejón, M. (2023). Museología social, prácticas artísticas colaborativas y la metodología de aprendizaje servicio: puntos de encuentro y líneas de acción. *Tercio Creciente*, 24, 43-59. https://doi.org/10.17561/rtc.24.7499

De Diego, E. (1996) Figuras de la diferencia. En V. Bozal (Coord.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (pp. 346-363). Visor.

Guba, E. C y Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C.A. Denman y J.A. Haro (eds.), *Por los rincones, Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.

Lucas, L., López, M. y Sotelo, X. (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la Historia,* 17. https://doi.org/10.6018/pantarei.549011

Maceira-Ochoa, L. (2021) Apuntes feministas para repensar los museos: reflexiones a partir de una experiencia en el Museo de Memoria y los Derechos Humanos. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 22, 172-89. https://doi.org/10.34810/hermusv22id394979

Molins, P. (2020), Introducción. Museos y feminismo. Dentro y fuera. *Espacio, tiempo y forma. Serie VII, Historia del arte*, 8, 15-28. https://doi.org/10.5944/etfvii.8.2020.28769

Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, *1*(1), 1-47. https://acortar.link/ONl3Fg

Suárez, M. Á., Calaf, R., Gutiérrez, S. y Urbano, A. (2021), Investigación evaluativa de visitas guiadas con escolares: hacia la profesionalización en la educación museística, *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 515-524. https://dx.doi.org/10.5209/rced.70725

Pensamiento histórico y formación docente: Un análisis de narrativas sobre el estallido social en tres universidades chilenas

Humberto Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

DOI:https://doi.org/10.14679/4086

Resumen: La formación de los profesores de Historia tiene como objetivo central desarrollar su pensamiento histórico para que puedan enseñar la disciplina de manera rigurosa y fundamentada. Este capítulo analiza 95 narrativas históricas sobre el estallido social chileno, elaboradas por futuros profesores de educación básica y media de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cursaron sus últimos tres semestres de carrera en una universidad pública, tradicional-privada y privada del sur de Chile, para determinar el nivel de pensamiento histórico aplicado en sus relatos. Para lograr este cometido, se realizó un análisis de contenido en Atlas.ti basado en una escala de cinco niveles de progresión cognitiva: nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto. Los resultados muestran que el 1,05% (1) de las narrativas se ubican en el nivel nulo, el 1,05% (1) alcanzan el nivel experto y el 2,1% (2) se sitúan en el nivel aprendiz. En tanto, el 43,15% (41) de las narrativas corresponden al nivel intermedio y el 52,63% (50) al nivel avanzado. Se concluye que la mayoría de los futuros docentes demuestra un dominio adecuado de competencias históricas fundamentales, como la comprensión de la evidencia histórica, la identificación de causas y consecuencias, la valoración de la relevancia histórica, el reconocimiento de la dimensión ética y la contextualización temporal de los hechos.

Palabras clave: estallido social chileno, formación docente, pensamiento histórico

Abstract: The central objective of the training of History teachers is to develop their historical thinking so that they can teach the discipline in a rigorous and well-founded manner. This chapter analyzes 95 historical narratives about the Chilean social outbreak, prepared by future teachers of basic and secondary education of the subject of History, Geography and Social Sciences who studied their last three semesters of their studies at a public, traditional-private and private university in the southern Chile, to determine the level of historical thinking applied in their stories. To achieve this goal, a content analysis was carried out in Atlas.ti based on a scale of five levels of cognitive progression: null, apprentice, intermediate, advanced and expert. The results show that 1.05% (1) of the narratives are located at the null level, 1.05% (1) reach the expert level and 2.1% (2) are located at the apprentice level. Meanwhile, 43.15% (41) of the narratives correspond to the intermediate level and 52.63% (50) to the advanced level. It is concluded that the majority of future teachers demonstrate adequate mastery of fundamental historical competencies, such as understanding historical evidence, identification of causes and consequences, assessment of historical relevance, recognition of the ethical dimension and temporal contextualization of the facts.

Keywords: Chilean social outbreak, teacher training, historical thinking

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesores de Historia tiene como propósito fundamental desarrollar en los futuros docentes un pensamiento histórico sólido, brindándoles las competencias necesarias para comprender el pasado y enseñar la disciplina de manera rigurosa, estructurada y crítica (Chávez, 2023; Luque et al., 2024). Este proceso, como plantea Álvarez (2023), no solo implica adquirir conocimientos sobre hechos históricos, sino también aprender a interpretarlos desde una perspectiva que fomente la reflexión crítica, el análisis de fuentes y la capacidad de generar nuevas preguntas sobre el pasado.

Este capítulo tiene como objetivo analizar 95 narrativas históricas sobre el estallido social chileno, elaboradas por futuros profesores de educación básica y media de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cursaron sus últimos tres semestres de carrera en tres universidades de distinta dependencia (universidad pública, tradicional-privada y privada) del sur de Chile. A través de estas narrativas, se evalúa cómo los profesores en formación interpretan este hito reciente para identificar el nivel de pensamiento histórico que aplican en sus relatos.

La elección del estallido social como tema de análisis no es casual, ya que este suceso representa un tópico central en los cursos universitarios considerados como muestra, lo que permite examinar cómo estos futuros docentes integran los conocimientos adquiridos en su formación académica para construir narrativas sobre eventos recientes. De acuerdo con lo anterior, cabe destacar que el estallido social, que tuvo lugar entre octubre de 2019 y marzo de 2020, se caracterizó por masivas manifestaciones que comenzaron en Santiago y rápidamente se extendieron por todo el país. Las movilizaciones fueron motivadas por demandas sociales y políticas, entre las que destacaron la falta de legitimidad de la Constitución de 1980, el modelo de Estado subsidiario y las profundas desigualdades socioeconómicas que afectan a gran parte de la población chilena (Álvarez, 2024; Yonhson & Jiménez, 2024). Este contexto plantea un desafío significativo para los futuros profesores de Historia, ya que demanda de ellos una comprensión profunda de los factores estructurales y coyunturales que desencadenaron el estallido, así como la capacidad de analizar sus repercusiones.

En el escenario previsto, el pensamiento histórico, como argumentan Silva y Donoso, (2023), desempeña un papel crucial porque posibilita que los profesores en formación puedan desarrollar en sus futuros estudiantes la capacidad de evaluar el pasado como un proceso en el que interactúan múltiples factores, actores y perspectivas para contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el cambio social.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación cualitativa (Fernández et al., 2021; Navas & Fuentes, 2020), de carácter exploratorio e interpretativo, para evaluar el nivel de pensamiento histórico logrado por los participantes del estudio en la creación de sus narrativas históricas sobre el estallido social chileno.

La población estuvo conformada por todos los futuros profesores de educación básica y media de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cursaron sus últimos tres semestres de carrera en una universidad pública, tradicional-privada y privada del sur de Chile. La muestra estuvo compuesta por 95 docentes en formación que estaban realizando asignaturas de historia y su didáctica, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y no estratificado. Se consideró este criterio, ya que se buscó conocer el nivel de pensamiento histórico de los estudiantes que estaban en la fase final de su carrera y que estuvieran trabajando en contenidos relacionados con el tema histórico en cuestión.

La información se recopiló mediante un trabajo escrito individual que fue aplicado entre los meses de mayo de 2023 y agosto 2024, en el cual se pidió a los participantes que elaboraran un relato sobre el estallido social chileno, destinado a un futuro profesor de educación básica y media extranjero sin conocimiento previo sobre el tema. Este ejercicio permite a los estudiantes profundizar en el estudio del pasado reciente, pues deben comprender las dinámicas históricas y reconocer las diversas opciones de acción disponibles para los actores en ese contexto. En esta investigación, el proceso cognitivo se manifiesta en la creación de una narrativa que busca reflejar una comprensión empática y contextualizada del estallido social chileno, basada en las experiencias vividas por los futuros docentes durante este conflicto.

Para analizar los relatos elaborados por los participantes, se utilizan las categorías señaladas en las Tablas 1 y 2 para evaluar, a partir de los indicadores de logro consignados en la Tabla 3, el nivel de pensamiento histórico que evidenciaron en sus relatos.

Tabla 1. Conceptos de primer orden del pensamiento histórico.

Categoría	Subcategoría	Definición
Aprendizaje de primer orden o conocimiento declarativo	Conocimiento factual	Involucra el conocimiento preciso de datos como cifras, fechas importantes, períodos históricos, eventos, lugares y capitales, nombres de autores, terminología, entre otros.
	Conocimiento conceptual	Consisten en un conjunto de ideas, principios generales, redes conceptuales y explicaciones que el alumnado debe comprender para abstraer su significado esencial o identificar sus características definitorias. No requieren memorización, por lo que el conocimiento conceptual resulta más complejo que el conocimiento factual.

Fuente: Versión basada en las propuestas de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017) y de Álvarez (2020). Fue extraída de Álvarez (2021, p. 8).

Tabla 2. Conceptos o aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico.

Categoría	Definición	Competencias cognitivas que involucra
Evidencias históricas	Facilita el análisis de la historia como disciplina interpretativa mediante el estudio crítico de las fuentes y el desarrollo de una interpretación histórica detallada.	- Examinar e interpretar fuentes visuales como imágenes y gráficos, además de textos y recursos audiovisuales. - Extraer significados explícitos e implícitos desde un enfoque analítico y contextual.
Tiempo histórico	Desarrolla el entendimiento de las convenciones cronológicas y los conceptos temporales para interpretar hechos históricos en sus perspectivas pasadas, presentes y futuras.	- Identificar y utilizar convenciones de tiempo, tales como años, siglos y eras. - Aplicar nociones de simultaneidad, sucesión y cambios a través del tiempo. - Reconocer y comparar fases históricas, como continuidad y transformación.
Relevancia histórica	Permite valorar el impacto de los sucesos del pasado en el presente, incentivando una comprensión profunda de su importancia.	- Comparar el pasado con el presente y formular preguntas clave sobre problemáticas actuales. - Reconocer cómo la duración y efectos de los hechos históricos resuenan en la actualidad.

Interpretaciones historiográficas	Promueve la apreciación de la diversidad de perspectivas sobre temas históricos, favoreciendo una visión amplia y matizada del conocimiento histórico.	- Reconocer la existencia de múltiples interpretaciones en el análisis histórico. - Contrastar y analizar diferentes relatos sobre un mismo hecho histórico.
Causas y consecuencias	Facilita la comprensión de las relaciones de causa y efecto en la historia, promoviendo un análisis interconectado y flexible de los eventos.	- Identificar y categorizar las causas de distintos hechos históricos. - Analizar la relación entre causas y efectos. - Formular hipótesis y desarrollar razonamientos alternativos para entender los acontecimientos.
Dimensión ética	Fomenta la capacidad de realizar juicios fundamentados sobre acciones pasadas, comprendiendo el contexto y las normas sociales de su época.	- Reflexionar sobre el impacto actual de injusticias y abusos cometidos en el pasado. - Evaluar el rol y responsabilidad de individuos o colectivos en eventos controversiales o destacados de la historia.
Empatía histórica	Promueve la habilidad de ubicarse en el contexto histórico de los actores y procesos, evitando perspectivas actuales en su análisis.	- Evitar juicios anacrónicos al interpretar hechos históricos. - Relatar eventos desde la perspectiva de los actores históricos.
Usos de la historia	Desarrolla la habilidad de reconocer el uso de la historia en contextos sociales, políticos y culturales, con impacto en las identidades y visiones de futuro.	- Identificar la influencia de eventos históricos en prácticas actuales, como conmemoraciones y discursos políticos.

Fuente: Versión ajustada de Álvarez (2021, pp. 8-9) y basada en las propuestas de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017) y de Álvarez (2020).

Tabla 3. Niveles de logro del pensamiento histórico.

Nulo	Se constata la falta de aprendizajes de segundo orden, lo cual se asocia a un limitado conocimiento de contenidos factuales y conceptuales, acompañado de un uso frecuente de argumentos sin fundamento y/o con errores históricos evidentes.
Aprendiz	Se observa una integración entre los contenidos declarativos y uno o dos aprendizajes de segundo orden, resultando en una narrativa que se estructura principalmente a través de la secuencia cronológica de los eventos.
Intermedio	Se evidencia una integración entre los contenidos declarativos y tres o cuatro aprendizajes de segundo orden, resultando en un relato fundamentado principalmente en la interpretación explicativa de los acontecimientos.
Avanzado	Se observa una integración entre los conceptos declarativos y cinco o seis aprendizajes de segundo orden, ofreciendo una narrativa fundamentada principalmente en la interpretación y comprensión de los fenómenos.
Experto	Se constata una integración entre los contenidos declarativos y siete u ocho aprendizajes de segundo orden, resultando en una narrativa centrada en la interpretación crítica y evaluación de los hechos históricos.

Fuente: Versión ajustada de la propuesta de Álvarez (2021, p. 9).

Las narrativas fueron interpretadas a través de la técnica de análisis de contenido, con el objetivo de examinar su complejidad conceptual y realizar la codificación abierta de las unidades analizadas, basándose en los niveles de progresión cognitiva descritos en la Tabla 3. Este proceso de sistematización y análisis se llevó a cabo mediante el software Atlas.ti para identificar la presencia o ausencia de las categorías establecidas en las Tablas 1 y 2 y evaluar los niveles de logro alcanzados por los futuros docentes en

la construcción de sus narrativas, a partir del método comparativo constante de la teoría fundamentada (García, 2023; Varela y Sutton, 2021).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 4 se presentan los resultados del análisis de las narrativas:

Tabla 4. Niveles cognitivos de desarrollo de pensamiento histórico logrado por los participantes.

Nivel de desarrollo del pensamiento histórico	Porcentaje de narrativas por nivel de logro
Nulo	1 (1,05%)
Aprendiz	2 (2,1%)
Intermedio	41 (43,15%)
Avanzado	50 (52,63%)
Experto	1 (1,05%)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los resultados del análisis de las 95 narrativas históricas muestran una distribución diversa en los niveles de pensamiento histórico alcanzados por los futuros profesores de las tres universidades chilenas. En primer lugar, cabe destacar que solo una narrativa se ubica en el nivel nulo, lo que indica que este futuro docente no logró demostrar competencias históricas porque se limitó a la construcción de un relato factual sin un análisis crítico y contextualizado de los eventos relacionados con el estallido social chileno.

En segundo lugar, se evidencia que solo 2 de las narrativas se sitúan en el nivel aprendiz; es decir, constatan un esfuerzo inicial en la aplicación del pensamiento histórico, pero aún con limitaciones en la interpretación crítica y el uso de fuentes. Al respecto, se aprecia el siguiente extracto que se sustenta fundamentalmente en el uso del tiempo histórico:

> El lunes 14 de octubre de 2019, estudiantes de Educación Media iniciaron protestas en el Metro de Santiago, rechazando el alza de 30 pesos en el pasaje y negándose a pagar. La situación se mantuvo hasta el jueves 17, cuando las estaciones, pese a la presencia de Carabineros, sufrieron daños. El viernes 18 de octubre, día clave del estallido, se produjeron importantes eventos: el primer cacerolazo a las 20:30 horas, el cierre del metro, afectando a 7 millones de personas, incendios en estaciones, saqueos en comercios y la declaración del estado de emergencia. Al día siguiente, las protestas se duplicaron y se extendieron a nivel nacional, especialmente en Santiago, Valparaíso y Concepción, donde el estado de emergencia otorgó el control del orden público a los militares. Sin embargo, la medida no logró frenar la violencia, y se declaró toque de queda en estas tres ciudades. (Profesor en formación 68 – universidad privada-tradicional).

El relato refleja un tiempo histórico estructurado y cargado de significados, donde la cronología precisa y la rápida sucesión de eventos revelan cómo una protesta estudiantil evoluciona rápidamente en una crisis nacional. El uso de fechas específicas (del 14 al 18 de octubre de 2019) organiza el relato en una secuencia que enfatiza la velocidad e intensidad del conflicto, marcando momentos clave como el cierre del metro, los incendios, saqueos y el estado de emergencia. Estos eventos, en su progresión y escalada, ilustran un tiempo social y coyuntural donde el alza en el pasaje se convierte

en el detonante de demandas profundas y acumuladas, con resonancias históricas que evocan el pasado autoritario de Chile y subrayan la persistencia de desigualdades. Así, la narrativa encapsula un tiempo de transformación histórica, donde la sociedad se moviliza en un proceso de ruptura y cuestionamiento del *statu quo*, reflejando tanto la urgencia de cambios estructurales como el contexto de represión que caracteriza esta etapa.

En tercer lugar, se observa que el 43% (41) de los relatos corresponden al nivel intermedio, por lo que los futuros profesores de este grupo son capaces de demostrar una comprensión sólida de los procesos históricos y de emplear habilidades de análisis y reflexión, pero aún necesitan consolidar ciertas competencias para alcanzar niveles más complejos de pensamiento histórico. En esta línea, sobresale la siguiente narrativa por el uso adecuado de la dimensión ética de la historia:

> El estallido social en Chile estuvo marcado por graves violaciones a los derechos humanos. Durante las protestas, se documentaron numerosos abusos cometidos por fuerzas de seguridad del Estado, como uso excesivo de la fuerza, violencia indiscriminada, detenciones arbitrarias y mutilaciones de manifestantes. Estos hechos generaron gran preocupación a nivel nacional e internacional, exigiéndose investigaciones y sanciones para los responsables. Sin embargo, hasta hoy, la mayoría de las víctimas no ha recibido justicia, y muchos han sufrido daños permanentes en su vida debido a estos abusos. En resumen, el estallido social en Chile fue una respuesta contundente a años de desigualdad social y económica, falta de representatividad política y vulneración de derechos humanos. Este movimiento expresó el resentimiento acumulado hacia la clase política y el Estado, generando un impacto profundo en el país y motivando demandas por una sociedad más justa y equitativa, independiente de la clase social o económica. No obstante, el estallido también evidenció la necesidad urgente de soluciones efectivas para abordar problemas estructurales como la pobreza extrema y la baja calidad de vida que afectan a la sociedad chilena. (Profesor en formación 6 – universidad pública).

En la narrativa anterior se presenta una fuerte dimensión ética, destacando la vulneración de derechos humanos como un punto central del relato. La descripción de abusos cometidos por las fuerzas de seguridad –incluyendo violencia indiscriminada, detenciones arbitrarias y mutilaciones– no solo evidencia la gravedad de las acciones del gobierno, sino que exige una reflexión ética sobre la responsabilidad y justicia que las víctimas merecen. Además, el estallido social se enmarca como una respuesta a años de desigualdad y exclusión, planteando un reclamo ético por una sociedad más equitativa y justa, independiente de la clase social o económica. En este sentido, la dimensión ética de este relato radica en la llamada a una memoria colectiva que no solo reconozca los abusos cometidos, sino que promueva una reflexión profunda sobre los valores democráticos, los derechos humanos y la justicia social como principios necesarios para la construcción de una sociedad más inclusiva y digna.

Del mismo modo, dentro del nivel intermedio, también se destaca la siguiente narrativa histórica por el uso correcto del tiempo histórico:

> El 25 de octubre se convirtió en un día histórico para Chile, con la mayor marcha registrada en su historia: más de un millón de personas se reunieron para exigir un cambio en la Constitución. Sin embargo, la situación continuó escalando. El 7 de noviembre comenzó un paro nacional indefinido en el que participaron el sindicato de camioneros, el Colegio de Profesores y la CUT. Esto desencadenó intensas jornadas de saqueos e incendios, afectando edificios históricos, estaciones de metro y maquinarias como buses y trenes. El 12 de noviembre, en una cadena nacional, el presidente Sebastián Piñera anunció un consenso alcanzado por el gobierno. Este incluía: a) el Acuerdo por la Paz, reconociendo los actos violentos durante las manifestaciones y comprometiéndose a que los responsables enfrenten la justicia; b) el Acuerdo por la Justicia, enfocado en reducir las desigualdades entre los chilenos; y c) el Acuerdo Constitucional, que confirmaba la realización de un plebiscito. Sorprendentemente, todos los partidos respaldaron la propuesta, afirmando que no se trataba de ideologías, sino de escuchar a los ciudadanos. Chile ha vivido un proceso de cambio profundo, aunque no siempre pacífico. Las quemas y saqueos se descontrolaron, pero surge la pregunta: ¿habría habido cambio sin esta intensidad? Con esto, me despido por ahora, prometiendo no tardar en escribir de nuevo. (Profesor en formación 51 – universidad privada).

El relato precedente muestra una sólida construcción del tiempo histórico porque articula eventos específicos en una secuencia que revela la progresión de una crisis nacional hacia un proceso de transformación social. La Marcha del 25 de octubre se establece como un punto de inflexión, pues se considera como un "día histórico" que cristaliza el descontento de la población, y da lugar a un movimiento que trasciende la protesta inicial para convertirse en una demanda de cambio estructural. La mención de fechas clave (como el paro nacional del 7 de noviembre y el anuncio del Acuerdo Constitucional el 12 de noviembre) subraya un tiempo de aceleración histórica en el que los eventos se suceden rápidamente y de forma interconectada, intensificando las demandas y el clima de tensión. Esta secuencia temporal evidencia que las movilizaciones no solo se basaron en hechos concretos, sino que reflejan un tiempo social marcado por décadas de desigualdad y desconfianza en el sistema. Así, el relato emplea el tiempo histórico para constatar la transición de una sociedad que enfrenta sus injusticias y busca transformaciones profundas, cuestionando si la intensidad del conflicto fue un factor necesario para provocar cambios y mostrando la evolución de una demanda ciudadana hacia el inicio de una posible reestructuración política.

En cuarto lugar, cabe resaltar que el 52,63% (50) de las narrativas se sitúan en el nivel avanzado, lo que sugiere que la mayoría de los futuros docentes en este estudio ha desarrollado una capacidad significativa para interpretar y narrar los eventos históricos con un enfoque crítico y basado en el análisis riguroso de fuentes. Dentro de este grupo, resalta el siguiente párrafo por el uso pertinente del aprendizaje de segundo orden del pensamiento histórico relacionado con las causas y consecuencias:

> El descontento social en Chile fue acumulándose desde la Dictadura Militar (1973-1990), cuyo modelo neoliberal, con políticas de privatización en sectores clave, aumentó la desigualdad y amplió la brecha entre ricos y pobres, dejando a muchos en condiciones de

> exclusión. Durante la dictadura, la represión y las violaciones a los derechos humanos marcaron la memoria colectiva, limitando las libertades y dificultando la expresión abierta del descontento. Tras la transición a la democracia en 1990, aunque se implementaron reformas políticas, las desigualdades sociales y económicas persistieron. El modelo neoliberal, que continuó en gran medida, generó frustración en quienes no se beneficiaron de sus resultados, especialmente en áreas como educación, salud y pensiones. En este contexto, el estallido social de 2019 se entiende como una manifestación de décadas de descontento, donde la sociedad chilena finalmente encontró una voz colectiva para exigir mejoras estructurales. Las protestas evolucionaron para abordar las desigualdades profundas y los abusos de poder, conectándose con demandas feministas y la causa mapuche (Aguilera y Espinoza, 2022). Según Salazar (2019), este estallido fue el despertar de una conciencia ciudadana excluida, protagonizada por jóvenes que, además de manifestarse pacíficamente, ocuparon la ciudad a través de acciones más disruptivas, reflejando la implicación de grupos socialmente excluidos y la desconfianza en las instituciones. (Profesor en formación 7 – universidad pública).

El relato anterior presenta una clara estructura de causas y consecuencias que permite comprender la magnitud del estallido social chileno. Como causas, se destacan las políticas neoliberales implementadas durante la Dictadura Militar (1973-1990), que privatizaron sectores esenciales y crearon una brecha significativa entre ricos y pobres. Esta exclusión económica y social fue acompañada de una represión intensa y de violaciones a los derechos humanos, lo cual dejó cicatrices en la memoria colectiva chilena. Como consecuencia directa de estas condiciones, la narrativa argumenta que el estallido social de 2019 surgió como una expresión acumulada de malestar, en la que la ciudadanía encontró una voz colectiva para exigir cambios profundos. Esta manifestación, como sostiene el narrador, evolucionó hacia una movilización en torno a demandas más amplias, incluyendo causas feministas y mapuche, mostrando una ruptura con la estructura política tradicional y una desconfianza creciente hacia la institucionalidad chilena.

Asimismo, en el nivel avanzado, sobresale la siguiente narrativa por el uso sofisticado de la relevancia histórica:

> A pesar de que el estallido social dejó numerosas escenas de violencia y destrucción, también hubo momentos que destacaron positivamente. Uno de ellos fue la marcha más grande en la historia de Chile, realizada en Plaza Italia, en el centro de Santiago, donde cerca de un millón de personas se reunieron pacíficamente. Quizás no todos los asistentes compartían las mismas demandas, pero el ambiente fue mayormente tranquilo, incluso la policía chilena desempeñó su labor de resguardo de manera pacífica. Es importante recordar que, al final del día, todos somos humanos. Así como muchos ciudadanos resultaron heridos durante las protestas, también hubo policías afectados. No se trata de las vidas de “carabineros” o “patriotas,” sino de personas con familias, miedos y desilusiones que compartieron el mismo impacto del estallido social. Como sociedad, aspiramos a una vida digna y a reducir las brechas sociales que

> dividen al país. Aunque el detonante de este movimiento fue el aumento de apenas 30 pesos chilenos en el transporte público, en realidad, detrás de ello subyacen injusticias y desigualdades que han marcado la historia de Chile y nos llevaron a este punto. Espero que este relato te haya acercado un poco más a este momento histórico que marcó a la sociedad chilena y pueda resultar útil en tu carrera pedagógica. Ha sido un placer compartir esta parte de mi país contigo, y ojalá algún día puedas contarme algo sobre el tuyo. (Profesor en formación 44 – universidad privada-tradicional).

La narrativa precedente destaca la relevancia histórica del estallido social en Chile al señalarlo como un momento que trascendió las protestas individuales para convertirse en una expresión colectiva de demandas profundas y acumuladas. La marcha en Plaza Italia, como la más grande en la historia del país, simboliza un punto de inflexión donde cerca de un millón de personas se reunieron pacíficamente, evidenciando la amplitud y diversidad del descontento social. La relevancia histórica no solo se manifiesta en el volumen de la participación, sino en el carácter simbólico de la marcha, que logró congregar a ciudadanos con diferentes demandas y experiencias en un acto de unidad nacional. Además, el relato subraya la humanidad compartida entre manifestantes y fuerzas de seguridad, resaltando la complejidad del momento como un fenómeno que impactó a todas las personas, más allá de las divisiones de rol o afiliación. Este estallido se presenta, entonces, como un evento histórico de alto impacto social, ya que, según la narración, se convirtió en un símbolo de aspiraciones colectivas por una sociedad más digna y equitativa, resaltando su potencial pedagógico y de reflexión para futuras generaciones.

Por último, solo una de las narrativas alcanzan el nivel experto, lo cual refleja una capacidad avanzada para manejar de manera rigurosa las fuentes históricas, establecer conexiones causales complejas y demostrar un dominio profundo de las competencias históricas. Al respecto, resalta el siguiente único extracto que sobresale particularmente por el uso experto de evidencias históricas:

> Para muchos, el estallido social en Chile fue una expresión legítima de lucha contra las injusticias, impulsando cambios sociales, políticos y económicos. Sin embargo, otros se enfocaron en los daños que dejaron las marchas, muchas de las cuales carecieron de carácter pacífico. Márquez (2020) describe cómo la ciudad fue despojada de su apariencia ordenada: barricadas, escombros, graffitis y polvo cubrieron las calles y edificios que antes lucían como símbolos de modernidad, reflejando el "país oasis" al que el presidente Piñera aludía solo semanas antes. Cortés et al., (2022) agregan que los escombros, las cenizas y las estructuras dañadas transformaron la ciudad, simbolizando el impacto del descontento social sobre el paisaje urbano neoliberal. Si bien algunos justifican la destrucción como una respuesta a la represión policial, no hay que olvidar que los datos sobre la violación de derechos humanos son alarmantes. Hasta marzo de 2020, se registraron 2.520 querellas por abusos policiales, con 3.838 personas heridas y 460 con lesiones oculares, algunas irreversibles. Esta situación plantea preguntas complejas sobre la legitimidad de la violencia. Según Jiménez (2020), muchos gobiernos enfrentan las movilizaciones como problemas de violencia en lugar de escuchar las demandas de la

> ciudadanía, ignorando que la falta de empatía y la desconexión política son también parte del problema. Güell (2019) argumenta que la violencia, por extensa y profunda que sea, no puede ser justificada, pues va en contra del orden democrático y amenaza las condiciones de vida de otros. A la luz de estos eventos, es necesario analizar la historia y la cultura de la violencia en el país, cuestionando su uso como herramienta de cambio y sus consecuencias en el tejido social. (Profesor en formación 2 – universidad privada).

La narrativa precedente utiliza evidencias históricas para respaldar distintas interpretaciones y perspectivas sobre el conflicto, proporcionando un análisis multifacético. Las referencias a autores como Márquez (2020) y Cortés et al., (2022) aportan descripciones detalladas del impacto visual y simbólico en el entorno urbano, documentando cómo las barricadas, escombros y graffitis transformaron la ciudad y reflejaron el descontento social. Estas fuentes visualizan el daño material y simbolizan el choque entre el paisaje neoliberal y la protesta social porque ilustra el contraste entre la imagen del "país oasis" y la realidad del conflicto. La inclusión de datos sobre derechos humanos, como las 2.520 querellas por abusos policiales y las 3.838 personas heridas hasta marzo de 2020, añade un elemento de evidencia empírica que subraya la magnitud de la represión y sus consecuencias para los manifestantes. Estos antecedentes permiten abordar el estallido no solo desde la destrucción material, sino también desde el impacto físico y psicológico en las personas, generando un argumento ético sobre los límites de la respuesta estatal. Las referencias a autores como Jiménez (2020) y Güell (2019) amplían el análisis al introducir una crítica sobre la respuesta gubernamental y la violencia institucional, invitando a una reflexión sobre la relación entre la represión y la desconexión política. En conjunto, el uso de estas evidencias históricas permite abordar el estallido social desde distintos ángulos –material, ético y política– porque brinda una comprensión integral que facilita la reflexión crítica sobre el papel de la violencia y la legitimidad de las demandas ciudadanas en contextos de desigualdad persistente.

Estos hallazgos, a diferencia de los deficientes resultados obtenidos en los estudios de Sáiz y Gómez (2014), Sáiz y López (2015), y López et al., (2022) sobre objetivos y contextos educativos similares, sugieren que una parte considerable de los futuros profesores posee ya las competencias pedagógicas y disciplinares necesarias para promover el pensamiento histórico en el aula, ya que se encuentran en los niveles intermedio y avanzado. Este componente favorable en la formación docente es crucial para el desarrollo de ciudadanos que no solo memoricen hechos históricos, sino que también reflexionen críticamente sobre ellos, comprendan las diversas interpretaciones del pasado y su relevancia en los debates históricos recientes. Sin embargo, los casos en los niveles nulo y aprendiz subrayan la necesidad de seguir fortaleciendo algunos aspectos en la formación del profesorado, particularmente en lo que respecta a la integración de las competencias de análisis crítico y uso de fuentes, con el fin de asegurar que todos los futuros docentes estén preparados para desarrollar en sus estudiantes las habilidades necesarias para analizar y comprender el pasado de manera reflexiva.

4. CONCLUSIÓN

A partir de la investigación realizada, se concluye que la mayoría del profesorado en formación demuestra un nivel cognitivo suficiente para enseñar historia, ya que el 96%

de la muestra participante logró construir narrativas que alcanzaron el nivel intermedio y avanzado. Este resultado evidencia que los futuros docentes han adquirido las competencias pedagógicas y disciplinarias necesarias para liderar un proceso efectivo de la enseñanza de la historia. Entre estas competencias, se destacan la capacidad de comprender y utilizar la evidencia histórica de manera crítica, la identificación de causas y consecuencias en los eventos históricos, la capacidad de valorar la relevancia histórica, el reconocimiento de la dimensión ética de la interpretación histórica y la habilidad para contextualizar los eventos en el tiempo histórico.

Este conjunto de competencias mejora la calidad de la enseñanza de la historia porque apunta a un mayor compromiso con la promoción de capacidades cognitivas y analíticas complejas. Estas habilidades son esenciales para fomentar una comprensión crítica de la sociedad, lo que permite a los futuros docentes contribuir a la formación de ciudadanos que sean capaces de analizar su realidad de manera reflexiva, comprender los procesos históricos que la han configurado y participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática. Así, el desarrollo de competencias históricas en el profesorado en formación no solo beneficia a sus futuros estudiantes, sino que también tiene el potencial de impactar positivamente en la sociedad en su conjunto, pues promueve una enseñanza de la historia que fomente el pensamiento histórico, la reflexión ética y el compromiso ciudadano.

5. AGRADECIMIENTOS

El autor agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt de Iniciación 2023 en Investigación, Folio 11230035, “Evaluación del pensamiento histórico de futuros profesores de educación básica y media a través de la construcción de narrativas históricas sobre el estallido social (2019-2022)”.

REFERENCIAS

Aguilera, C., & Espinoza, V. (2022). "Chile despertó": Los sentidos políticos en la Revuelta de Octubre. *Polis. Revista Latinoamericana*, *21*(61), 13-41. http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2022-n61-1707

Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, *26*(2), 442-459. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34138

Álvarez, H. (2021). Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Años 90,* (28), 1-28. https://doi.org/10.22456/1983-201X.111650

Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, *48*(5), 245-251. https://acortar.link/uwH1Dh

Álvarez, H. (2024). Estallido social de Chile (2019-2020). Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Prâksis,* (1), 153-169. https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307

Chávez, C. (2023). Pensamiento histórico y prácticas educativas de estudiantes de formación inicial docente de una universidad chilena. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (21), 97-130. https://doi.org/10.1344/ECCSS2023.21.5

Cortés, S., Martínez, M., & Anríquez, S. (2022). Vulneración de derechos humanos en las movilizaciones de octubre de 2019 en Chile. *Gaceta Sanitaria*, *35*(4), 399-401. https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.12.029

Fernández, M., Alcaraz, N., & Pérez, L. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en educación: Divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario. *Education Policy Analysis Archives*, (29), 46-46. https://dx.doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964

García, P. (2023). Los aportes de la teoría fundamentada y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (18), 24-36.

Güell, P. (2019). El estallido social de Chile: Piezas para un rompecabezas. *Mensaje*, *68*(685), 8-14.

Jiménez, C. (2020). #Chiledespertó: Causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, *82*(4), 949-957. http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213

Márquez, F. (2020). Por una antropología de los escombros. El estallido social en Plaza Dignidad, Santiago de Chile. *Revista 180*, (45), 1-13. http://dx.doi.org/10.32995/rev180.num-45.(2020).art-717

Navas, M., & Fuentes, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo?. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *1*(1), 45-68.

López, M., García, R., López, J., & Medina, S. (2022). Narrativas y didáctica de las Ciencias Sociales: El pensamiento histórico del futuro profesorado en Educación Primaria. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *12*(3), 275-294. http://dx.doi.org/10.447/remie.5919

Luque, Z., Razquin, A., & Ruiz, G. (2024). Memoria democrática en tiempos de populismo: Pensamiento histórico y emociones en profesorado en formación. *Acta Scientiarum. Education*, *46*(1), 5.

Sáiz, J., & Gómez, C. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: Retos para una educación histórica. En J. Alonso, C. Gómez

e T. Izquierdo (Eds). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Retos y propuestas* (pp. 99-115). Editum.

Sáiz, J., & López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101.

Sáiz, J., & Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. En J. Prats, R. López, C. Gómez y P. Miralles (Coords). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-47). Graó.

Salazar, G. (2019). El «reventón social» en Chile: Una mirada histórica. *Nueva Sociedad*.

Silva, D., & Donoso, D. (2023). El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, (17), 119-139. https://doi.org/10.6018/pantarei.508941

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts.* Nelson College Indigenous.

Varela, T., & Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, *10*(40), 97-104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367

Yonhson, A., & Jiménez, M. (2024). Consideraciones del alumnado sobre las acciones de resistencia durante la dictadura chilena desde la dimensión ética del pensamiento histórico. *Perspectivas,* (28), 1-28.

Análisis de posiciones continuistas y rupturistas en el cine de la transición

Pedro Antonio Amores Bonilla

Jorge Pertusa Valero

Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4087

Resumen: La transición democrática a la democracia, en España, es un proceso considerado tradicionalmente un ejemplo de consenso en un momento muy delicado por el contexto social, económico y político. Es el "mito de la Transición". El presente trabajo analiza cómo el sistema político resultante del pacto entre las antiguas élites franquistas y la oposición acomodaticia se encontró con unos límites que se plasmaron en expresiones culturales populares como el cine. Desde planteamientos próximos a la III generación de la Escuela de los Annales o a autores como Siegfried Kracauer, el cine se considera una fuente de información para la construcción del conocimiento del pasado, no tanto por lo que expresa sino por el hecho de expresarlo y por la forma en que lo hace. Desde la Nueva Historia Política cabe analizar históricamente la génesis y las formas del poder desde la relación entre dicho poder y los sujetos, así como de sus límites. Como el cine es causa y efecto de las mentalidades colectivas, cabe analizar obras cinematográficas producidas en la Transición desde la perspectiva de las mentalidades. Para ello se han seleccionado obras que rechazaban la ruptura pactada, como Siete días de enero, Operación ogro, etc.

Palabras clave: nueva historia política, mentalidades, transición política, cine, conocimiento histórico, annales

Abstract: The democratic transition to democracy in Spain is a process traditionally considered an example of consensus at a very delicate time due to the social, economic and political context. It is the "myth of the Transition". This paper analyzes how the political system resulting from the pact between the former Francoist elites and the accommodating opposition encountered limits that were embodied in popular cultural expressions such as cinema. From approaches close to the third generation of the Annales School or authors such as Siegfried Kracauer, cinema is considered a source of information for the construction of knowledge of the past, not so much for what it expresses but for the fact of expressing it and the way in which it does so. From the New Political History, it is possible to analyze historically the genesis and forms of power from the relationship between said power and the subjects, as well as its limits. As cinema is a cause and effect of collective mentalities, it is worth analysing cinematographic works produced in the Transition from the perspective of mentalities. To this end, works that rejected the agreed rupture have been selected, such as Seven Days of January, Operation Ogre, etc.

Keywords: new political history, mentalities, political transition, cinema, historical knowledge, annales

1. INTRODUCCIÓN: LA TRANSICIÓN COMO PROCESO CARACTERIZADO POR LAS DIFICULTADES POLÍTICAS Y SOCIALES

Tradicionalmente se ha considerado la Transición Política a la democracia como un proceso ejemplar presidido por el consenso, tanto desde un análisis de la memoria del período (Prego, 1995), como de los protagonistas colectivos (Tusell, 2007) o incluso individuales (Powell, 1991). Esta visión suponía que la ciudadanía española fue mayoritariamente proclive a la *ruptura pactada* frente a soluciones más extremas, tanto desde la izquierda como desde la derecha.

De esta forma, la transición a la democracia sería un proceso gradual desde la dictadura, sistema propio de la Guerra Civil y de una sociedad polarizada social e ideológicamente, que fue atenuando sus posiciones de partida para posicionarse en un centro más moderado. Este centro moderado, plasmado en la UCD, iba a desembocar en un proceso consensuado hacia estructuras políticas e institucionales más centristas que abarcaban desde un franquismo aperturista por la derecha, hasta una izquierda transaccionista plasmada en la *Platajunta*.

Con el tiempo, las sucesivas investigaciones comportaron una visión de la transición muy diferente (Gallego, 2008). Así, otros autores han incidido en los orígenes franquistas del proceso de transición. Desde esta óptica, las élites del régimen preconstitucional habrían detectado la imposibilidad de continuar con las bases del franquismo, bien de forma pura, bien de forma reformada. Por ello, era necesaria la incorporación, controlada, de la oposición al proceso de conversión de las estructuras franquistas en estructuras democráticas asimilables al mundo occidental.

En este proceso tendría un papel esencial la oposición que, autoseleccionándose y desgajándose de sus bases ideológicas tradicionales, iba a adaptarse a las concesiones del poder incluso cediendo ante hechos violentos de suma dureza. Esta adaptación supuso la inclusión de ciertos partidos de la oposición tradicional, como el PSOE, pero, sobre todo, el PCE carrillista, a la monarquía *juancarlista* que ya no era franquista.

El proceso no sería sencillo. Tensiones provocadas por idealistas y nostálgicos del régimen anterior, como Fuerza Nueva, la *Hermandad de Excombatientes*, los rescoldos de FET de las JONS y demás grupos de presión neofranquistas, así como movimientos de base social protagonizados por idealistas de extrema izquierda como ETA y sus derivados, PNV, MPAIAC, MC, PTE, LCR, PCE ®, PCE (i), PCE m-l, cristianos de base, etc. iban a tratar de hacer descarrilar el proceso, proceso que no estuvo presidido por el consenso sino por las tensiones políticas que tenían un trasfondo, también, económico y social.

Estas visiones alternativas aportan matices sobre el proceso que enriquecen el discurso tradicionalmente aceptado. Consecuencia de estas visiones fue la producción artística cinematográfica que se concretó en culturas políticas y visiones contrapuestas de la sociedad y de hechos esenciales del proceso. El análisis de estas producciones aporta matices a la comprensión general de la Transición, comprensión general que no se agota y que no termina de aprehenderse en toda su dimensión.

Para un análisis del proceso que tienda a aproximarse a lo que ocurrió, o cómo se percibió, es necesario utilizar otras fuentes. Estas fuentes conectan de forma más directa con las mentalidades en la línea de la tercera generación de la Escuela de los Annales. Esta sostiene que las mentalidades son una esfera de la sociedad que opera con una cierta autonomía y que es, a la vez, causa y efecto de las demás.

Entre estas fuentes destacan las fuentes hemerográficas que son ejemplos de memorias de la polarización política del momento; memorias individuales y colectivas (Carrillo, 1983); crónicas periodísticas (Bardavío, 2009); fuentes audiovisuales, y, entre ellas,

fuentes cinematográficas. Todas ellas contribuyen a enriquecer y matizar, desde la Memoria lo que se sabe desde la Historia.

2. MARCO EPISTEMOLÓGICO: LA NUEVA HISTORIA POLÍTICA

Tradicionalmente, el estudio del pasado siempre ha sido político (Moradiellos, 2019). Esta historia política se focalizaba en la narración de grandes hechos y en los actos de líderes políticos. Este enfoque dejaba muchos aspectos sin tratar. Por ello, requiere una renovación.

El presente trabajo se inscribe dentro de la *Nueva Historia Política*. Esta trata de recuperar el análisis temporal de los fenómenos políticos entendidos como aquellos hechos, acontecimientos y, sobre todo, procesos vinculados con las relaciones entre el poder político y las personas subjetivizadas. Se centra en el análisis de las *culturas políticas* de sectores que influyen en los procesos históricos superando el positivismo acontecimental y superficial de la Historia Política tradicional para entrar en un nuevo paradigma historiográfico (Moyano, 2011).

Este planteamiento enriquece el análisis histórico porque incorpora aportaciones de otras disciplinas y planteamientos metodológicos como el estudio de la sociedad, de la economía, las instituciones y el Derecho. No trata de recuperar el interés por los hechos realizados por las grandes personalidades, sino los efectos que estos hechos supusieron para el conjunto de la sociedad. Analiza la percepción de las masas y los sujetos colectivos como agentes de la construcción de las relaciones de poder (Hernández, 2012).

Este planteamiento se complementa con las memorias colectivas, con las mentalidades de la sociedad. Es una combinación de Historia y Memoria porque incorpora fuentes que reflejan el sentir de la sociedad, la *memoria colectiva* del período y, además, de las diferentes culturas políticas.

Partiendo de la premisa de que la sociedad española del último tercio y del último cuarto del siglo XX se convierte en una sociedad de consumo, para comprender su mentalidad, sus percepciones, es necesario emplear fuentes que reflejen dicha sociedad de consumo. Entre ellas destacan las fuentes audiovisuales.

Muchas familias españolas de este período empezaban a consumir, de forma generalizada, series de televisión, películas y música. Planteada desde estos términos, la nueva Historia Política es el marco epistemológico idóneo para la comprensión más completa del período.

3. ALGUNAS NOTAS SOBRE LA TRANSICIÓN

No es posible interpretar el significado y las culturas políticas presentes en manifestaciones cinematográficas si no se conocen los procesos a los que hacen referencia. Por ello es pertinente aportar algunas notas sobre la Transición.

La Transición fue un proceso que puede considerarse originado en el *tardofranquismo*. Considerando los cambios sociales, mentales y económicos que tienen lugar desde finales de los sesenta, la Transición sería una continuación postfranquista del régimen previo. No obstante, desde los cambios institucionales y legislativos que acaecieron tras la muerte del general Franco, se considera el 20 de noviembre de 1975 como el hecho fundacional. Aunque desde parte de la historiografía se argumenta que no hubo corte entre el régimen anterior y el sistema democrático de libertades de la Constitución de 1978 (Vilar, 1986), nosotros planteamos que sí que lo hubo.

En modo alguno se pretende justificar el régimen anterior mediante la conexión con el posterior. Aquí se trata de encontrar las conexiones mentales que pudieran justificar el

ajuste político, mental, económico y social que finalmente supuso este proceso de Transición.

Ya desde 1969 Manuel Fraga Iribarne, ministro de Información y Turismo del régimen, intentó reformar el sistema franquista *desde arriba* a través de la asignatura de *Formación del Espíritu Nacional*. Esta materia se creó con la reforma del Bachillerato Superior en 1966 (Gallego, 2008). El franquismo, como régimen en permanente proceso constituyente, experimentaba un cambio reformista hacia parámetros diferentes a los que habían justificado su presencia en sus primeras décadas. A las alturas de 1969 se necesitaba un cambio político que acompasara las transformaciones estructurales a nivel social y económico.

Como reacción, empezaron a aparecer, a finales de los sesenta, diferentes organizaciones que tenían como objetivo mantener la pureza y las esencias del *Régimen del 18 de julio*. Eran ejemplos de la cultura política originaria franquista, la cultura del *18 de julio*

Destacaron la revista *Fuerza Nueva¸* que surgió como reacción al referéndum convocado para la aprobación de la LOE de 1967, considerada excesivamente aperturista por algunos sectores. Desde dentro de la Comisión de Leyes Fundamentales de las Cortes un grupo se mostró a favor de un proyecto de Ley Orgánica del Movimiento Nacional y su Consejo. Y falangistas como José Solís defendían una nueva Ley Orgánica del Estado que se canalizase a través del Movimiento como Organización. Aunque en teoría se trataba de un planteamiento aperturista, este reformismo provenía del sindicato vertical y de la confección de un Partido-Estado a diferencia de la situación que se estaba viviendo.

Desde estos reformismos cobró cuerpo el proyecto de las que posteriormente fueron las *asociaciones políticas*. Estas, si bien supusieron la aceptación oficial de que el *Movimiento* no era monolítico, revitalizaban y reforzaban la familia política falangista.

El asociacionismo político no suponía necesariamente un sistema de representación política. Según el proyecto, estas asociaciones, simples grupos de pensamiento diferenciado, deberían proceder del *Movimiento Nacional*. Por ello, estaban controladas por el falangismo.

Cuando el almirante Carrero Blanco fue asesinado, el nuevo presidente del Gobierno, Carlos Arias Navarro, elegido por Franco frente a Torcuato Fernández Miranda y al almirante Nieto Antúnez, en el discurso del 12 de febrero de 1974, prometió una reforma aperturista de las estructuras. Era el *espíritu del 12 de febrero*. Arias era la esperanza de algunos elementos democristianos, como el *grupo Tácito.*

Su proyecto partía de algunas ideas de Utrera Molina favorables a la participación popular, aunque muy controlada por el Consejo Nacional del Movimiento. Por decreto-ley de diciembre de 1974, este Consejo Nacional pasaría a controlar las asociaciones políticas que se pudieran crear. No iba a ser el gobierno, sino la *familia falangista* la institución que iba a controlar estas asociaciones. Era este un aperturismo sumamente limitado. Aunque se abrieran los cauces de participación, esta participación se debía realizar desarrollando el potencial de los propios principios ideológicos del régimen y dentro de su cultura política. Era un reformismo planteado no para superar las Leyes Fundamentales, sino para que estas, realmente, se cumplieran.

Este limitado aperturismo fue duramente contestado desde sectores de la ultraderecha como *Fuerza Nueva* o *El Alcázar*. El 8 de julio de 1974 este diario manifestó que el pueblo español prefería los logros sociales y económicos del *desarrollismo* a las libertades políticas que pudieran aportar los partidos políticos.

La Vanguardia, por su parte, defendía estos partidos políticos porque eran la plasmación de los intereses de la burguesía española. Evidentemente, *La Vanguardia* excluía las

formaciones políticas de izquierda y extrema izquierda que presionaban para una verdadera ruptura democrática.
Amplios grupos del régimen empezaban a ser conscientes que el cambio social en el que estaba sumida España requería una reforma de las estructuras. Esta nueva situación social y económica, sustrato de una nueva mentalidad, que se manifestaba en múltiples facetas de la esfera pública y de la esfera privada, requería un cambio político e institucional. Estos sectores representaban una cultura política algo diferente de los nostálgicos de las esencias del régimen.
Desde dentro del Franquismo, algunos grupos esperaban ver cambios en la orientación del poder. Otros elementos reformistas, como los procuradores del *Grupo de los 39*, pensaban que el discurso de Franco de fin de año de 1972 iba a suponer un incremento de participación de los españoles en las instituciones de poder. Algunos de ellos, los *reformistas aperturistas*, acabaron por desembocar en *Alianza Popular* y, otros, en la *UCD* de Suárez. Representaban la cultura política reformista.
El gobierno de Carlos Arias, compuesto por ocho ministros del gobierno anterior sin tecnócratas como López Rodó o Fernández Miranda, era esencialmente continuista. No obstante, la presencia de reformistas como Pío Cabanillas, sugería un cambio. Este cambio caminaría hacia un aumento en la participación de la sociedad en las estructuras del Estado.
Sin embargo, otros ministros como Utrera Molina, publicaciones como *Fuerza Nueva* o *El Alcázar*, aun aceptando cambios, defendían una continuidad rigurosa con el espíritu y estructuras del régimen. Representaban la cultura política netamente franquista.
Como poco a poco el gobierno Arias iba cediendo a las presiones de los más intransigentes, el *espíritu del 12 de febrero* se fue diluyendo. Reformistas como el grupo *Tácito*, que encarnaban la futura *ruptura pactada*, vieron truncadas sus esperanzas. Según Utrera Molina, la apertura sólo podía comprenderse como desarrollo del propio régimen franquista, no como una apertura a posiciones reformistas o, mucho menos, democratizadoras al estilo occidental. En todo caso, si se hablaba de democracia debía ser la *democracia orgánica* que residía en las *Leyes Fundamentales*, no la democracia inorgánica del mundo occidental que había traído la Guerra civil. El asociacionismo de que se hablaba en el *discurso del 12 de febrero*, y que se podría permitir, ya aparecía en el artículo 16 del Fuero de los Españoles. En control de ese asociacionismo por el Movimiento Nacional, aparecía en el artículo 23 de la Ley Orgánica del Estado. Por ello sólo cabía articularlo, no crear otro tipo de asociacionismo.
Aun así, sectores ultraconservadores como *Fuerza Nueva* rompieron con el gobierno Arias a fines de 1974. Otros como *El Alcázar* decidieron apoyarle. Así desde el gobierno Arias y en vida de Franco, empezaban a dibujarse las posiciones ideológicas opuestas al desarrollo democrático. Las opciones políticas defensoras de la *ruptura democrática* no podían aceptar ni el asociacionismo del régimen ni el régimen en sí.
Desde finales de los años sesenta, el PCE carrillista, ahora eurocomunista, defendía la Huelga Nacional Popular como instrumento de presión social para forzar un proceso constituyente democratizador. En 1978 iba a abandonar el leninismo al igual que el PSOE hizo con el marxismo en 1979 (Andrade, 2015). Aunque liderando plataformas políticas teóricamente exponentes de la *ruptura democrática*, estas formaciones iban caminando ideológicamente hacia posiciones reformistas y de consenso.
El PCE era, en vísperas de la muerte del general Franco, el partido más potente de la oposición. En 1956, en la *Declaración del PCE por la reconciliación nacional. Por una solución democrática y pacífica del problema español*, exponía la necesidad de finalizar la lucha armada como método de oposición. En su lugar, iba a utilizar los resquicios legales del Franquismo para construir una oposición pacífica de masas y recuperar el

apoyo social perdido tras los errores cometidos durante la década anterior, en el que el PCE proyectó incluso la invasión de España desde el Valle de Arán.
Con este cambio de rumbo, al calor de las nuevas elecciones sindicales convocadas en el tardofranquismo, el PCE y la HOAC impulsaron las *Comisiones Obreras* dentro del sindicalismo vertical. El PCE también iba a entrar en el movimiento vecinal y en multitud de profesionales e intelectuales. Incluso determinados sectores de la Iglesia católica, opuestos al nacionalcatolicismo, iban a entrar en este partido y en otras formaciones más a su izquierda.
En 1972, en el *Pacto para la Libertad*, ratificado en el VIII Congreso del PCE, de julio de 1972, se suponía que la burguesía monopolista ya no apoyaba al régimen de Franco. Por ello, era legítimo y pertinente formar un gobierno provisional amplio y plural que aplicase una plena amnistía, la recuperación de todos los derechos y libertades fundamentales, las elecciones libres y la apertura de un proceso constituyente. Representante de esta cultura política fue la Junta Democrática de España, nacida en 1974.
Esta plataforma incluía al PCE, al Partido del Trabajo, al Partido Socialista Popular de Tierno Galván, al Partido Carlista, a las Comisiones Obreras y a miembros de asociaciones de vecinos y de colegios profesionales e independientes. En consonancia con esta posición, el PCE siguió el ejemplo de Enrico Berlinguer, histórico líder comunista italiano, para buscar una alternativa al comunismo de molde estalinista, el *eurocomunismo*.
Como reacción a esta deriva ideológica y táctica iba a aparecer un amplio elenco de formaciones políticas de extrema izquierda que se empezaron a quedar fuera del proceso de *ruptura democrática.* Desde otra cultura política, relacionada con experiencias de las *Nuevas izquierdas,* estas formaciones defendían un proceso rupturista radical con el Franquismo y aprovechar la coyuntura para implantar sistemas políticos revolucionarios.
El PSOE pasó de ser marxista, posición que, aun desde la socialdemocracia, había mantenido durante todo el régimen franquista, a social liberal. En junio de 1975, esta formación creaba la *Plataforma de Convergencia Democrática* como base de un futuro gobierno provisional que integraba formaciones antifranquistas que no aceptaban la tutela del PCE.
Con el tiempo, ambas plataformas conformaron la *Coordinación democrática*, organismo unitario que las aglutinaba. Como plataforma que anticipaba la *ruptura pactada*, aunque aún no lo mostraba, reivindicaba la legalización de todos los partidos políticos, la plena amnistía, el restablecimiento de todas las libertades, la apertura de un proceso constituyente y la convocatoria de unas elecciones libres al que concurrieran formaciones de origen burgués.
Como reacción, el poder establecido, ahora con don Juan Carlos I como rey en virtud de la Ley de Sucesión, empezó a acercarse a la ruptura con el régimen anterior, pero pactada. Este proyecto consistía en construir un sistema democrático que sustituyese al régimen franquista y que uniese a todos los sectores sociales y políticos que incluyese a la burguesía. Se trataba de construir una vía hacia el socialismo alternativa a la insurrección armada (Wilhelmi, 2016).
Para ello era necesario construir, dentro de un régimen en permanente definición y construcción legislativa e institucional, las adecuadas medidas y disposiciones legales para que fuese factible una apertura satisfactoria para la *Platajunta* y para los franquistas reformistas.
Tras los sucesos de Vitoria de marzo de 1976 y la dimisión de Carlos Arias en junio de ese año, Adolfo Suárez, que provenía de la *familia* falangista, iba a adoptar las primeras

medidas para ese cambio y ese acercamiento. La huelga general del 12 de noviembre de 1976, encabezada por el PCE, aceleró el proceso. El 13 de diciembre de ese año se sometió a referéndum nacional, en virtud de la Ley de Referéndum, la *Ley para la Reforma Política*.

Esta disposición convocaba unas elecciones pluripartidistas y libres en la línea de la *democracia inorgánica* de la que el franquismo abjuraba. En realidad, podía responder a gran parte de las reivindicaciones de *Coordinación democrática*. Por ello, fue rechazada tanto por sectores de nostálgicos y continuistas del régimen como por los partidarios radicales de la ruptura democrática.

Para que esta disposición legal tuviese legitimación ante la ciudadanía, era necesario que formaciones políticas provenientes de la *ruptura democrática*, esto es, de la citada *Coordinación democrática*, entraran en el proceso. Por consiguiente, era necesaria su legalización, así como la disolución de instituciones franquistas como FET y de las JONS (hecho que tuvo lugar el 7 de abril de 1977) o el Sindicato vertical.

El 1 de abril de 1977 se reconoció la libertad de sindicación profesional y un decreto de 2 de junio de 1977 extinguió la afiliación sindical obligatoria que había caracterizado las relaciones laborales en el régimen franquista (Chamocho y Ramos, 2013). Asimismo, las formaciones que encabezaban la *ruptura democrática* legalizada debían asumir determinados símbolos, ritmos y procesos diseñados por el poder. Destacó aquí actitud del PCE en un momento crítico como fueron el atentado de la calle Atocha de enero de 1977. Además, el PCE reconoció como rey a don Juan Carlos I y aceptó la unidad de España y la bandera monárquica.

Todos estos pasos eran dispositivos de exclusión de las formaciones que seguían ancladas en posiciones ideológicas puramente marxistas, marxistas-leninistas o cualquiera de las diferentes *Nuevas Izquierdas*. Eran formaciones que se posicionaban contra el PCE y, por supuesto, contra el PSOE (Soto, 2016) como la HOAC, la JOC, Vanguardia Obrera, la ORT, el Partido del Trabajo de España, el PCE m-l, el Movimiento Comunista, la Liga Comunista Revolucionaria, la Organización de la izquierda Comunista, el PCE ® o la CNT y Comunidades Cristianas Populares (Wilhelmi, 2016).

Junto con las diferentes ramas de ETA V asamblea, del MPAIAC, Terra Lliure, etc. propugnaban una ruptura democrática y, de forma paralela, la refundación de España. Como modelos tenían la URSS, la China popular, la Cuba castrista y otros proyectos que no habían llegado a plasmarse en construcciones políticas concretas como las propuestas del Che en Latinoamérica.

Aunque no mayoritarios, estos proyectos representaban las culturas políticas de sectores amplios de la población que no se sentían representados por el pacto con las elites sociales y políticas del régimen, a las que consideraban continuistas. Por ello, fueron excluidos del proyecto de transición. Por consiguiente, estas formaciones adoptaron posiciones en muchas ocasiones violentas.

Como muestra de lo que algunas de ellas representaron, existen, en la Transición, obras cinematográficas que, de forma más o menos explícita, defienden estas posiciones. Por lo tanto, para la comprensión del proceso, es necesaria una visión global del mismo. Así, es pertinente un análisis de manifestaciones cinematográficas que sean exponentes de posiciones ideológicas que representaron la exclusión y que, a raíz de ella, adoptaron la violencia política como forma de expresión (González, 2024).

Entre las organizaciones políticas rupturistas que optaron por la vía violenta destacaron el PCE m-l, fundado en 1964 y dirigido por el antiguo militante del PSOE cercano al PCE de matriz estalinista, Julio Álvarez del Vayo. Esta formación política aglutinó, en su seno, un frente más amplio, como fue el FRAP que defendía la formación de un

gobierno provisional monopolizado por él mismo que encaminase a España hacia un modelo similar a las democracias populares de Europa Oriental. Para ello se basaba en un programa de seis puntos entre los que cabe destacar el antifranquismo y el antiamericanismo estadounidense mediante la lucha revolucionaria, la nacionalización y la confiscación de los bienes extranjeros y de las oligarquías en España, una profunda reforma agraria basada en la confiscación de los latifundios y, por ello, más avanzada que la que se desarrolló durante la II República, la liquidación de las colonias que se mantenían, la formación de un Ejército al servicio del pueblo y la instauración de una República popular y federativa.

Otras formaciones políticas que defendían un modelo republicano de corte socialista eran el PCE (i) o el PCE ®. Este último disponía de un brazo armado, los Grupos Antifascistas Primero de Octubre (GRAPO), que ya en 1977 emprendieron 60 acciones violentas con un saldo de 7 víctimas mortales. Un año más tarde, en pleno proceso constituyente, las acciones fueron 48 con un saldo de 31 muertos de los cuales 7 fueron víctimas de un solo hecho, el atentado contra la cafetería california 47, en Madrid.

El Movimiento Ibérico de Liberación (MIL), tenía entre sus militantes a Salvador Puig Antich. Este estaba vinculado al GARI. Fue condenado a muerte en 1974 junto con el anarquista alemán Heinz Chez.

Dentro del nacionalismo abertzale destacaron los Comandos Autónomos Anticapitalistas (CAA), una escisión marxista-leninista de ETA V y ETA VI en 1975 (Ibarra, 1989). En esta línea estaba la Organización de Marxistas Leninistas Españoles (OMLE), surgida en 1968.

Ante estas organizaciones, el Estado español, al igual que otros estados europeos, aunque estuviera sumido en un proceso de liberalización institucional, adoptó una línea represiva. Aun así, un decreto de 18 de febrero de 1976 eliminaba los delitos de terrorismo del fuero militar y el 4 de enero de 1977 se suprimía el Tribunal de Orden Público, el temido TOP, que fue sustituido por la Audiencia Nacional. El poder político se estaba abriendo.

En este proceso de democratización de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado se crearon, dentro del Cuerpo de la Policía Nacional, los Grupos de Operaciones Especiales (De Antón, 2000) y, dentro de la Guardia Civil, las Unidades Antiterroristas Rurales de la Guardia Civil. El objetivo era controlar, siempre desde dentro del estado de derecho, las acciones tanto de las organizaciones de extrema izquierda como las de extrema derecha que pretendían desestabilizar el proceso. La Ley Orgánica contra la actuación de las bandas armadas y los elementos terroristas, así como el artículo 55.2 de la Constitución de 1978, que se inspiraban en el modelo italiano, incidieron en ello.

Pese a estas medidas democratizadoras desarrolladas por el Estado, proliferaron las organizaciones violentas tanto desde un extremo ideológico como desde el otro. No obstante, estas organizaciones no consiguieron descabalgar el proceso.

El consenso que se supone que presidió el proceso, aun siendo cierto, podría oscurecer la otra cara de este. La violencia fue uno de los protagonistas del período (Baby, 2021) y lo condicionó. El terrorismo como agente de cambio político fue un vector importante, tanto en las acciones de los sectores rupturistas vinculados a la lucha armada, como los continuistas y nostálgicos del régimen anterior (Muñoz, 1982).

El mito de la Transición como período de paz debe matizarse. La violencia presidió las vidas de las españolas y españoles y llegó a conformar el período como un período sangriento (Sánchez, 2010) que impregnó todas las esferas de la vida pública.

4. METODOLOGÍA. EL ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LAS PRODUCCIONES CINEMATOGRÁFICAS COMO PLASMACIÓN DE LAS CULTURAS POLÍTICAS

El análisis de determinadas obras cinematográficas es pertinente para comprender la percepción que de ciertos hechos se tenía en un período y en una sociedad concreta. Desde los planteamientos de la Sociología aplicados al cine, más allá de los contenidos concretos que el cine muestra, se pueden extraer las convenientes consecuencias para la comprensión de un período.

Desde los años setenta el cine se vincula con la *Nueva Historia Cultural* (García, 2015). Esto supone un *giro cultural* en los estudios del desarrollo de las sociedades en el tiempo. Un film refleja la sociedad que lo produce (Kracauer, 1985). Aunque se debe matizar, esta idea se ha normalizado con la llegada de la III generación de los *Anales* (Ferro, 1980).

Para comprender las características de las diferentes culturas políticas que confluyen y definen la atmósfera general de un período, es necesario analizar el mensaje de algunas manifestaciones cinematográficas que fueron consumidas por la ciudadanía y que plasman los extremos del proceso.

Las fuentes escogidas representaban las mentalidades y cultura política de los sectores ubicados en los extremos del arco ideológico y político y, por ello, excluidas del proceso de transición hacia la *ruptura pactada*. Estas fuentes se escogen porque exponen su visión de fenómenos de trascendencia pública, desde diferentes puntos de vista. Por ello, proporcionan una visión no sólo de su cultura política sino del ambiente general del período porque expresan las culturas políticas de los extremos. Todo ello partiendo de la idea de que el ambiente del período y el proceso político general es el resultado de la confluencia y conexiones entre las diferentes culturas políticas siendo estas culturas políticas uno de los motores del cambio histórico.

En este caso, para las posiciones continuistas se han analizado dos obras que abordan el tema desde ópticas completamente diferentes. Para las posiciones rupturistas se ha utilizado una obra que muestra la actitud del PCE carrillista ante un atentado que tenía como objetivo la provocación de los comunistas y su exclusión del proceso de democratización alumbrado en la *Ley para la Reforma Política*.

El hecho de que, sobre todo las obras de tendencia rupturista fuesen más acogidas por el público que la obra de José Luis Madrid, sugiere hasta qué punto la sociedad necesitaba un cambio, pero dentro de un consenso. Las investigaciones empíricas posteriores pueden confirmar o matizar esta aseveración.

5. LA TRANSICIÓN A TRAVÉS DEL CINE

Las imágenes fueron esenciales en la sociedad de la Transición (Martínez-Vasseur y Díaz, 2019). Por ello, es necesario su estudio. Así, se han escogido obras que recrean los momentos más importantes de la primera parte del proceso como el asesinato de Carrero Blanco, en diciembre de 1973, y los atentados de la calle Atocha en enero de 1977.

5.1. El cine nostálgico del Franquismo

En cuanto al cine que representaba a los nostálgicos del régimen franquista o a los aperturistas destaca *Comando Txikia. Muerte de un presidente* (José Luis Madrid, 1976). Este filme, que mostraba los acontecimientos que rodearon el asesinato de Carrero Blanco, se estrenó en 1980 con guión del propio José Luis Madrid y de Rogelio Baón.

El filme destacaba los valores del régimen y la legitimidad de sus instituciones. El presidente Carrero se presenta como un mesías que se sacrifica por su deber. La voz en off que enmarca las acciones que rodearon al magnicidio destaca los valores del presidente del Gobierno y, por consiguiente, cuestiona su asesinato. Era una muestra de aquellos sectores que apoyaban el régimen o que, aunque dentro de un cierto aperturismo, trataban de mantener sus esencias.
La escasez de medios con la que muestra el atentado, hecho inaugural de la Transición, demuestra que el contexto político estaba cambiando.

5.2. El cine crítico con el Franquismo

Entre las películas críticas con el régimen franquista destaca *Siete días de enero* (Juan Antonio Bardem, 1979). Este filme muestra, de forma documental, los acontecimientos que rodearon a uno de los hechos claves de la Transición y que favorecieron la legalización del PCE de Santiago Carrillo dejando en los márgenes a formaciones como el PCE m-l, el FRAP, ETA V y ETA VI, CAA, LCR, ORT, PTE, etc.
Plasma, también, las culturas políticas de los sectores opositores al pacto con las élites, así como de los nostálgicos del régimen franquista.
Con magistrales usos de la cámara lenta y de primeros planos, así como con una banda sonora que resaltaba la emotividad de la secuencia, se plasma la violencia que los pistoleros emplearon. Estos pistoleros pertenecían a los nostálgicos del régimen, porque militaban en Falange Española y de la JONS aunque en el juicio posterior se identificaron como miembros de la *Triple A*.
La película concluye con el multitudinario entierro de las víctimas y la actitud contenida y disciplinada del PCE. Este partido, disponiendo de amplios apoyos sociales, demostró así que era una fuerza política perfectamente asumible en el nuevo sistema pluripartidista.

6. CONCLUSIONES

Siguiendo los planteamientos de Josefina Cuesta y de Marc Ferro (1980), que en parte coinciden con Kracauer, y desde las nuevas aportaciones a la historiografía de la Transición, se aborda un proceso de suma complejidad y difícilmente aprehensible. De ahí la utilización de fuentes cinematográficas que muestren algunos aspectos de las diferentes culturas políticas en pugna.
Este enfoque permite matices y perspectivas que enriquecen el análisis histórico. Por ello es pertinente su uso, aunque con una perspectiva metodológica que incide en los significados profundos de la obra más que en la obra en sí.
Las películas empleadas en este trabajo son obras que reflejan, por un lado, posiciones rupturistas revolucionarias y, por otro, el continuismo nostálgico. Aunque estas posiciones fueron menos extendidas que las que triunfaron, fueron esenciales en el proceso. Ello se demuestra en la violencia que se desarrolló durante el período y que fue uno de los agentes de cambio político durante el período (Casals, 2016).
Son, además, muestras de culturas políticas ubicadas en los extremos del arco ideológico. Así, para la construcción del conocimiento, entendido como el resultado de la combinación de la información con estructuras de pensamiento y de relación y comparación, es pertinente su uso.

REFERENCIAS

Andrade, J. (2015). *El PSOE y el PCE en (la) transición. La evolución ideológica de la izquierda durante el proceso de cambio político*. Madrid: Siglo XXI.

Baby, S. (2021). *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982).* Madrid: Akal.

Bardavío, J. (2009). *Crónica de la Transición, 1973-1978*, Barcelona, Ediciones B.

Carrillo, S. (1983). *Memoria de la Transición. La vida política española y el PCE*. Barcelona: Grijalbo.

Casals, X. (2016). *La transición española. El voto ignorado de las armas*. Barcelona: Pasado & Presente.

Chamocho, M., & Ramos, I. (2013). *Introducción jurídica a la historia de las relaciones de trabajo*. Madrid: Dykinson.

De Antón, J. (2000). *Historia de la policía española*. Madrid: Julio de Antón.

Ferro, M. (1980). *Cine e Historia*. Madrid: Editorial Gustavo Gili.

Gallego, F. (2008). *El mito de la Transición. La crisis del Franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.

García, M. (2015). De espectador a historiador. Cine e investigación histórica. En M. Bolufer, J. Gomis, y T. Hernández (coords.). *Historia y cine: la construcción del pasado a través de la ficción*. Diputación provincial de Zaragoza, Institución Fernando el Católico.

González, E. (2024). *Política y violencia en la España contemporánea II. Del Cu-Cut! Al Procés (1902-2019).* Madrid, Akal

Hernández, S. (2012). La Nueva Historia Política entre los estudios subalternos y la nueva historia social de las prácticas culturales. *Revista on-line de la Maestría en Estudios Latinoamericanos FCPyS UNCUYO*, 1. https://acortar.link/Ejpbyj

Ibarra, P. (1989). *La evolución estratégica de ETA (de la "guerra revolucionaria" (1963) hasta después de la tregua (1989)*. Donostia: Kriselu.

Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Barcelona: Paidós.

Martínez-Vasseur, P., & Díaz, M. (2019). Continuidad y cambio en la Transición a la democracia en España: fotografía y cine como generadores de memoria. *Historia Actual On Line*, 49(2). https://doi.org/10.36132/hao.vi49.1789

Moradiellos, E. (2019). Historia política: notas sobre sus formas de comprensión y elaboración. *Revista de Estudios Extremeños*, 75(3), 837-850.

Moyano, C. (2011). La historia política en el bicentenario: entre la Historia del presente y la historia conceptual. Reflexiones sobre la nueva historia política. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 15(1), 227-245. https://acortar.link/xkuqWJ

Muñoz, A. (1982). *El terrorismo en España*. Barcelona: Planeta.

Powell, C. (1991). *El piloto del cambio. El Rey, la Monarquía y la Transición a la democracia*, Barcelona: Planeta.

Prego, V. (1995). *Así se hizo la Transición*. Barcelona: Plaza & Janés.

Sánchez, M. (2010). *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*. Barcelona: Península.

Soto, Á. (2016). Prólogo, en Wilhelmi, G. *Romper el consenso. La izquierda radical en la Transición española (1975-1982)*. Madrid: Siglo XXI.

Tusell, J. (2007). *La Transición a la democracia: España, 1975-1982*, Madrid: Espasa Fórum.

Vilar, S. (1986). *La década sorprendente 1976-1986. La constitución de la democracia entre la euforia, el desencanto, la modorra y los sobresaltos*. Barcelona: Espejo de España.

Wilhelmi, G. (2016). *Romper el consenso. La izquierda radical en la Transición española (1975-1982)*. Madrid: Siglo XXI.

La educación ambiental desde la transdisciplinariedad en el contexto reglado. El diseño de proyectos a partir de la triangulación metodológica

Antonio Barceló Aguilar

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Junta de Andalucía.

DOI:https://doi.org/10.14679/4088

Resumen: Se presenta la investigación desarrollada a partir de la triangulación metodológica, en el centro educativo de secundaria el IES Fuente Lucena de Andalucía (España), que ha servido para llevar a cabo un proyecto que consiste en combinar en diferentes aspectos del procedimiento de la investigación: la participativa, la cualitativa y la cuantitativa. De esta manera, siguiendo diferentes técnicas se ha realizado un diagnóstico ambiental participativo, con miembros de la comunidad educativa; observación participante en la entrada y salida del centro junto a un cuestionario al alumnado perteneciente a tercer y cuarto curso de ESO. Con los resultados obtenidos, se pretende diseñar un proyecto transdisciplinar que abarque como eje central la educación ambiental y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), dentro de la normativa existente, y que sirva como referencia a la hora de diseñar un plan de mejora continua. De esta manera, quedará como un proyecto dinámico que puede mejorarse curso a curso, teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa.

Palabras clave: educación ambiental, triangulación metodológica, ODS, educación secundaria, transdisciplinar

Abstract: The article presents the research procedure in a secondary school in Andalusia (Spain), specifically at the IES Fuente Lucena, where it began to carry out, based on methodological triangulation, a project that consists of combining different aspects of the procedure. of research: participatory, qualitative and quantitative. In this way, a participatory environmental diagnosis has been carried out using different techniques, with members of the educational community; Participant observation at the entrance and exit of the center along with a questionnaire for students belonging to 3rd ESO. With the results obtained, the aim is to design a transdisciplinary project that covers environmental education and the Sustainable Development Goals (SDGs) as a central axis within the existing regulations and that serves as a reference when designing a continuous improvement plan. In this way, it will remain a dynamic project that can be improved course by course, taking into account the entire educational community.

Keywords: environmental education, methodological triangulation, SDG, secondary education, transdisciplinary

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de diseñar proyectos educativos que impliquen a diferentes áreas del conocimiento, se muestra a partir de nuevas formas de entender la educación. A tenor de la realización de un estudio, se pretende entender las características del centro a analizar y detectar las necesidades, así como las oportunidades que se presentan, para

realizar un proyecto educativo que implique a la comunidad educativa y, no sólo a una parte de ella.

De este modo, se partirá del concepto de transdisciplinariedad para acometer la Educación Ambiental (EA), que según explica Valera et al. (2016) tiene como finalidad la comprensión del mundo desde el conocimiento; es decir, implicando una actitud que promueve el pensamiento activo. En este sentido, enfoques más recientes abordan el concepto desde diferentes perspectivas, aplicando técnicas de Investigación-Acción orientadas a la resolución de problemas en el trabajo llevado a cabo en las aulas, así como diferentes estrategias, simulaciones y juegos. Esto refleja que la Educación Ambiental no puede abordarse desde una única disciplina. Aunque hay diferentes enfoques, la mayoría coinciden en la importancia del trabajo en equipo y en la reflexión por parte del discente. Más aún, tal como explican Gutiérrez y Castro (2018), el proceso puede entenderse como la construcción del aprendizaje entre iguales, siguiendo la estela de autores prestigiosos como Piaget.

Así pues, para entender un proyecto educativo que integre la Educación Ambiental, tal como expresa Gutiérrez y Vargas (2022), se muestra la necesidad de un cambio de comportamiento por parte de la ciudadanía, ya que se precisa de la formación necesaria para actuar en consecuencia con los problemas que surjan al respecto. Se puede precisar que, tal como señalan Inglehart y Welzel (2005), debido a etapas donde afloran crisis económicas, las ideas de supervivencia están en vanguardia respecto a aquellas que pueden hacernos mejorar la calidad de vida, conocidas desde el punto de vista sociológico, como postmaterialistas. Este tipo de situaciones, nos hacen tratar en escenarios futuros que crean una fuerte incertidumbre, por lo que hay que dotar a las nuevas generaciones de nuevas herramientas para entender el conocimiento científico, precisando un cambio de paradigma, tal como mostraba Kuhn. De tal forma, como plantean Funtowicz y Ravetz (2000), hay que dotar a los estudiantes de nuevas formas de entender la ciencia, no sólo centrándose en los fundamentos clásicos, sino aplicando una forma más participativa, poniendo de ejemplo la ciencia postnormal.

De tal forma, la hipótesis de partida de esta investigación se basa en la necesidad de crear en los espacios educativos, diferentes herramientas que integren los elementos transversales y su evolución en la educación en valores. Para realizarlo, en primer lugar, se detectaron de forma general a partir de las herramientas que establece el departamento de orientación del centro. Por lo tanto, su importancia en los temas escolares, no sólo desde una perspectiva individual del alumnado, sino, además, como agentes de cambio y apoyo. Así pues, los diferentes problemas de partida que veíamos por parte de la comunidad educativa (uso habitual del vehículo privado para desplazarse al centro para trayectos cortos, gran cantidad de material fungible que podría aprovecharse mejor, actitudes de parte del alumnado que fomentan la desigualdad de género, gestión ineficaz con la generación de residuos o energéticos, etc.), por lo que se comenzó a buscar la forma adecuada para llevar a cabo la investigación, buscando la creación de un proyecto de calidad basado en los ODS. No obstante, hay que recordar que los ODS vienen determinados porque no se han conseguido alcanzar los Objetivos del Milenio, por lo que hay que tener muy en cuenta, que no han tenido una implicación por parte de las instituciones, mandando un aviso a la sociedad.

En este sentido, tal como plantea Gómez (2017), los ODS proponen respuestas sistémicas basadas en un enfoque holístico e interconectado del desarrollo sostenible. En este sentido, se plantearon los grupos donde se quería dirigir el proyecto, concretamente para el curso de 3ºESO, debido al cambio que sufren a la hora de comprender y construir el conocimiento. Asimismo, se consideró que podría complementar a los programas medioambientales que están en activo, y que son

aplicados por los centros educativos andaluces, formando la red de ecoescuelas dentro del programa ALDEA de los programas de innovación educativa promovidos por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional.

2. METODOLOGÍA

El estudio desarrollado para el diseño del programa fue realizado durante los tres trimestres del curso escolar 2022/2023 de forma inicial, partiendo de estudios llevados a cabo anteriormente. El objetivo que se perseguía consistía en conocer de primera mano las diferentes problemáticas que podría tener el centro educativo, para diseñar de la forma más precisa posible el proyecto. Así pues, se procedió a diseñar una investigación que trata aspectos cualitativos y cuantitativos: la triangulación metodológica. Según explican Benayas y Marcén (2019) consiste en la aplicación y comparación de diferentes análisis de datos obtenidos, que pueden ayudar a validar estudios de encuestas o mejorar las conclusiones obtenidas. Asimismo, este tipo de técnica viene determinada según la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento.

Tabla 1. Metodologías del proyecto.

	Triangulación metodológica
Metodología participativa	Diagnóstico Ambiental Participativo
Metodología cualitativa	Observación Participante
Metodología cuantitativa	Estudio cuantitativo por encuesta

Según se puede ver en la Tabla 1, se especifican las diferentes fases para la recogida de información que se han utilizado para esbozar el proyecto. Por este motivo, una vez se obtengan los resultados, se procederá a sacar una serie de conclusiones que sirvan de ayuda a la creación de un proyecto piloto. En dicho proyecto, se intentará, en la medida de lo posible, aplicar el desarrollo de las competencias clave dentro del contexto educativo en el que nos encontramos. En atención a lo cual, es necesario destacar la importancia de la transversalidad educativa, no sólo aplicándose los conocimientos científicos, dado que se fomentará una educación integral, inclusiva y en valores. Es por ello, que se buscará que la EA sea el eje vertebrador en el que gire el proyecto.
En primer lugar, la recogida de información se llevó a cabo de forma simultánea, ya que los instrumentos utilizados, daban la oportunidad de poder optimizar el tiempo e ir sacando las primeras conclusiones. Dichas conclusiones, vendrían complementadas y potenciadas según se iban desarrollando las diferentes técnicas obteniendo un resultado más fiable. Una ventaja para la realización del estudio viene determinada por el uso de las tecnologías, ya que se permite avanzar hacia técnicas más innovadoras donde el alumnado pueda sentirse coprotagonista del proceso.

2.1 Instrumentos para la recogida de información

El trabajo de investigación realizado, como se ha explicado anteriormente, se basa en una planificación de trabajo mixta para poder recoger la información. Para ello, se realiza una combinación de diferentes técnicas como son la del Diagnóstico Ambiental Participativo (participativa), la Observación Participante (cualitativa) y el cuestionario (cuantitativa). La importancia de este tipo de investigación no sólo se basa en la validación de los datos obtenidos, ya que servirá para poder realizar una comprensión mayor de la realidad que estamos estudiando, concretamente la de los centros. Hay que

tener en cuenta, la importancia del desarrollo en distintas fases de la investigación, aunque no tienen por qué sucederse de forma separada, debido a que, si tenemos los actores, el espacio y el tiempo suficiente, se pueden llevar de forma simultánea. De esta manera, sería más enriquecedor a la hora de obtener los resultados. Desde otra perspectiva, la importancia que tienen los instrumentos utilizados. Tal como explica Gómez (2017), el valor del estudio depende de que la información sea capaz de reflejar de la mejor forma posible el evento investigado, teniendo una base de trabajos previos que ayude a obtener un producto investigado de calidad.

2.1.1 Diagnóstico ambiental participativo

El diagnóstico ambiental participativo es una técnica de recogida de información que se está utilizando por parte de las entidades educativas, como por ejemplo los llevados a cabo en la Universidad de Córdoba por Martínez (2010). Dicha técnica, permite recopilar la opinión de un grupo de personas, desde diferentes ámbitos. En virtud de ello, este tipo de herramientas sirven de ingrediente esencial para la apropiación y el empoderamiento, como en este caso a un grupo que tengan unos intereses en común, es decir, en este caso, un centro educativo. La actividad social activa hace que se involucren los participantes, situación imprescindible para realizar propuestas que sean realistas, dado a su involucración real en el contexto trabajado. Asimismo, tal como plantean Ramírez y Camacho (2019), la investigación participativa puede ayudar a fortalecer los espacios desde la cercanía, es decir, desde lo local o cercano, generando un alto grado a compartir los conocimientos.

Para ello, se estableció un periodo de inscripción para que todo el personal interesado se inscribiera a las diferentes sesiones, dentro de su disponibilidad. Para que la investigación fuera lo más eficaz posible se mostró especial interés en que el grupo fuera heterogéneo. Así pues, se consiguió un grupo de 12 personas más las de la organización (3 personas). Respecto al grupo, estaba compuesto por 5 profesores, 5 padres/madres, junto a 2 personas del personal de administración de administración y servicios del centro. El trabajo se organizó en tres sesiones, en un principio iban a realizarse sólo dos, pero debido a problemas de disponibilidad de agendas, hubieron de utilizarse tres martes por las tardes, debido a que es el día que se abre el centro para labores administrativas, y las personas tenían más disponibilidad. El poder realizar una tercera sesión enriquecieron los resultados obtenidos. Cada reunión tuvo un tiempo aproximado de horas y se abordaron los siguientes temas: 1ª Sesión: Antecedentes y puesta en común de la problemática ambiental en el centro educativo. 2ª Sesión: Diseño y valoración de propuestas por parte del grupo. 3ª Sesión: Conclusiones y elaboración de propuestas para cursos venideros.

Es importante destacar que antes de cada sesión se elaboró un informe técnico de la situación ambiental, y se compartió con los integrantes del grupo, de forma que se le informaba previamente. En la primera sesión, se aplicó la técnica de lluvias de ideas para fomentar el debate o la discusión grupal, de forma que cada participante expuso los problemas ambientales que encontraban en el centro educativo, siendo registrados en la pizarra por el organizador. Posteriormente, se dispusieron cuatro grupos de trabajo para realizar una clasificación de los problemas según la importancia que creían que tenían y su factibilidad de poder solucionarse.

En la segunda sesión se comenzó otorgando unas puntuaciones a lo realizado en la sesión anterior. Así pues, se otorga a la primera categoría la puntuación de 1 hasta 3 puntos, mientras que para la segunda categoría se otorga 0-1 punto. La puntuación fue otorgada en consenso, fomentando la sabiduría y cultura de trabajo en grupo, y poniendo

en valor el pensamiento colectivo, ya que funcionan como altavoz de la comunidad educativa.
Una vez obtenidos los resultados y consensuadas las iniciativas/propuestas que tuvieron mejor cabida, se propuso cómo llevarlo a la práctica y cómo mejorarlo en los cursos posteriores, para ello se realizará una tercera sesión. Así pues, servirá para entender cómo afrontar las posibles revisiones buscando las mejoras de forma continua.
De este modo, la importancia de la participación ciudadana forma parte de todos los procesos sociales, como se puede observar dentro de la comunidad educativa, diseñando o modificando una imagen del conjunto del tejido social, a partir de los diferentes niveles de organización que podemos encontrar: desde pequeños colectivos o barriadas, pasando a los municipios, ciudades y un largo etcétera, que marcan el desarrollo que va desde lo local hasta lo global. Por otro lado, hay estudios aplicados sobre medio ambiente, en la que disciplinas como la geografía han desempeñado un papel fundamental en la evolución del conocimiento, especialmente a partir de los años 80. Como resultado, el imaginario colectivo ha construido ideas generales sobre esta temática, generando expectativas y sentimientos que, en muchos casos, parten de una visión fragmentada en la relación del ser humano con la naturaleza. Desde esta perspectiva, tal como argumenta Laguna (2022), la manera en la que los jóvenes perciben las problemáticas ambientales nos lleva a reflexionar sobre alternativas para fomentar sinergias entre los distintos campos del conocimiento.

2.1.2 Observación participante

La observación participante es una técnica de investigación cualitativa que se utiliza, tal como explica Serantes (2017), en gran cantidad de estudios del ámbito sociológico y educativo, y que, combinado con otras técnicas, permite obtener una visión integral de las problemáticas y sus posibles soluciones.
Desde otra perspectiva, tal como explican Novo y Bautista (2016), donde se emplea la observación participante (OP) de manera válida, lo que implica su aplicación en la reconstrucción de las prácticas sociales dentro de los contextos espacio-temporales en los que se desarrollan, así como en la comprensión de los procesos específicos de producción de los fenómenos sociales estudiados. Un uso incorrecto de la OP es confundirla con la simple entrevista a informantes. De esta manera, la importancia del empleo de dicha técnica viene comprendida, en virtud de la necesidad de acceder a los aspectos cotidianos de las personas de forma íntima, es decir, sin que tengan que expresar su opinión. Sumado a lo anterior, es de destacar, que esta es una forma fiable y válida, en la que no se pretende realizar ningún tipo de entrevista, ya que no se considera interesante conocer la opinión de los individuos. Con ello, se conocerá en un contexto determinado las prácticas que se desarrollan para, posteriormente, analizarlas de forma exhaustiva y poder sacar conclusiones.
Por otro lado, Gutiérrez y Pirrani (2009) plantean que los valores ambientales son una forma de expresión de la cultura en la propia conducta individual, lo que viene a ser, una manifestación cultural que marca el paso desde las individualidades hasta el proceso de acción, siendo este el primer paso. Así pues, llegaríamos al concepto de conciencia ambiental, tal como Sauvé (2021) explica, como un concepto multidimensional en la que se distinguen una serie de dimensiones consideradas básicas: afectiva, cognitiva y conductual. Estos aspectos se detallarán con más precisión en el siguiente punto, el estudio cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario. Así, en este punto, se ha considerado como acción relevante de análisis para la observación participante la elección de algo cotidiano. Concretamente la forma en la que acuden al centro educativo los usuarios (el alumnado y/o sus familias), como el tipo de desplazamiento, los

vehículos empleados… De esta forma se pueden plantear diversas cuestiones y cómo se podrían llevar a cabo propuestas de mejora.
Es por ello que se ha pretendido analizar los desplazamientos de la comunidad educativa al centro educativo, mostrando especial interés en el alumnado, ya que la gran mayoría vive a no más de un kilómetro de distancia. Así pues, es interesante ver si el alumnado viene a pie, si lo hacen en grupos (con las familias, compañeros del centro, etc.), utilizan medios de transporte eficiente como la bicicleta, o se desplazan en vehículo privado. Asimismo, hay que tener en cuenta que también se dispone de un autobús que llega al centro para aquel alumnado que vive algo más lejos y que los transporta al centro.
Por consiguiente, el empleo de la técnica se ha desarrollado durante varias semanas. Es conveniente especificar, que lo pretendido durante este periodo, ha sido comprobar cómo venía el alumnado al centro educativo. Para llevarlo a cabo, lo importante no ha sido seleccionar un número determinado de sujetos, porque lo importante es ver cómo se desarrollan las actividades de forma colectiva. Principalmente, debido a esta situación, la observación se ha realizado en periodos de tiempo puntuales (desde 08:00-08:30 horas y 14:45-15:00 horas). En este margen de tiempo, la comunidad educativa se desplaza para acudir o salir del centro educativo. Por lo tanto, se han elegido diferentes días de la semana, teniendo muy en cuenta, algunos días de entrada y sobre todo las salidas de los viernes, debido a que suelen ser los días en los que más movimiento nos podemos encontrar por parte de las familias a la hora de recoger al alumnado. No obstante, se han tenido en cuenta otros factores a la hora de elegir los diferentes días, las condiciones climatológicas han sido un factor a tener en cuenta, ya que los días de lluvia, a priori, suelen tener más desplazamientos en vehículo privado que a pie o bicicleta.
Por otro lado, otro aspecto muy a tener en cuenta, son los días que hay actividades que fomentan la interacción entre la comunidad educativa del centro, como pueden ser, el día del deporte, las jornadas intercentros (días en los que diferentes centros educativos cercanos realizan actividades que fomenta los lazos entre las comunidades educativas), las propias actividades complementarias fuera del centro educativo, etc. Todo esto genera, una serie de diferencias entre días lectivos ordinarios, lo que pueden enriquecer el trabajo de investigación, por lo que se ha decidido tenerlos en cuenta.
Respecto al instrumento de recogida de datos, se realiza de forma inicial en una libreta en la que se anota la fecha, el horario y todo aquello que se puede observar, situación climatológica, la presencia de vehículos privados (si hay atascos), si el alumnado acude con familiares o con compañeros y cualquier hecho que pueda resultar relevante que pueda ocurrir en alguna fecha en concreto, por ejemplo, una obra.

2.1.3 Estudio cuantitativo

La necesidad de conocer los conocimientos previos que tiene el alumnado, es esencial para poder abordar las herramientas que se necesitan para trabajar con ellos en el futuro. Es por ello, que se plantea la necesidad de realizar un estudio cuantitativo a partir de un cuestionario como instrumento de recogida de información, en el que las preguntas seleccionadas aporten la información relevante para combinarlas con la obtenida con las otras técnicas de recogida de información, en la estrategia de triangulación indicada previamente, y con ello obtener unos resultados que sean lo más fiables posibles.
En primer lugar, los comportamientos ambientales de la población en los países que concentran la mayoría de los recursos son fundamentales para comprender el funcionamiento de la sociedad. Asimismo, es crucial analizar la visión que tienen las nuevas generaciones al respecto. Desde el punto de vista de Cañigueral (2014), las percepciones sociales que tienen los individuos están generadas en base a las posesiones

materiales y a las comparaciones directas entre su entorno (amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etc.). Este tipo de pensamientos calan hondo en sociedades marcadas por un alto grado de consumo, donde los medios de comunicación juegan un papel fundamental. De esta manera, se puede apreciar cómo se incita a estar a la última moda, sin importar en demasía todo el gasto de recursos de diversa índole. Es por ello, que el cambio de paradigma va más allá del desarrollo sostenible, por lo que debe afrontarse desde el punto de vista de la corriente del decrecimiento. Así pues, el consumo se plantea desde una forma más colaborativa, en el que grupos de personas buscan el menor impacto ambiental, no sólo en el producto sino en todo el proceso.

Tal como se observa en las poblaciones, el entorno del alumnado desempeña un papel fundamental en la formación de sus propias ideas, siendo crucial en el desarrollo de la conciencia ambiental de las nuevas generaciones. Para ello se han tenido en cuenta las ideas previas sobre la realización de encuestas ambientales en Andalucía a través del ecobarómetro, se muestran tendencias de la población respecto a su conciencia ambiental. Para ello, tal como explican López y Rivas (2021), es importante tener en cuenta en la realización de cualquier tipo de cuestionario de este tipo, las diferentes dimensiones que se van a tratar.

De esta manera, el trabajo realizado ha consistido en la recogida a través de un cuestionario, de los conocimientos previos que tiene el alumnado de segundo ciclo de secundaria sobre la Educación Ambiental. Siguiendo los trabajos previos de Amador y Esteban (2017), a través de cuestionarios validados sobre actitudes socioambientales en estudiantes universitarios, se ha optado por la revisión de aquellas preguntas que pueden ser más relevantes y que sirvan para trabajar con los adolescentes. Dicha situación proporcionará a través de una recogida de datos, a través de una escala de Likert (1-4) donde se precise el grado de acuerdo y desacuerdo de las afirmaciones. Con ello, se conocerá aquellos aspectos que resulten esenciales desde el punto de vista académico y la legislación de referencia.

3. RESULTADOS

Una vez realizada la recogida de la información a través de las diferentes técnicas e instrumentos, se procederá a explicar los siguientes resultados obtenidos en cada una de ellas. Asimismo, es fundamental comprender que en este trabajo los resultados se trabajarán de forma conjunta para obtener unas conclusiones que sirvan para trabajar de forma holística, con la finalidad de crear una fórmula académica que integre desde los diferentes campos de conocimiento a la EA de una forma óptima que venga siempre en beneficio del alumnado y de la comunidad educativa (situación que podría extrapolarse a cualquier centro educativo que tenga características similares o, para mejorar lo obtenido a través de otras experiencias).

Así pues, los siguientes resultados se presentarán siguiendo el orden que se ha explicado durante el estudio, teniendo una cronología en ciertos aspectos, aunque se ha trabajado en ciertos momentos con las diferentes técnicas de forma sincronizada, de manera que se optimizan los tiempos y los recursos.

Por lo tanto, los resultados obtenidos del diagnóstico ambiental participativo, fueron los siguientes: i) Uso de bombillas convencionales (3 personas); ii) Aparatos que no cumplen con el etiquetado energético (3 personas); iii) Sistemas de ahorro de agua en las cisternas (3); iv) Cristales no aislantes (3); v) Falta de concienciación por parte de la comunidad educativa (4); vi) Uso de energías no renovables (placas solares tanto para iluminación como ACS) (2); vii) Mala orientación de los edificios para obtener una mejor eficiencia energética (2); viii) Falta de contenedores para el reciclaje (2); ix) Exceso de vehículos privados en la entrada del centro en horarios de apertura y cierre

(4); y x) Hábitos poco saludables por parte del alumnado relacionados con el medio ambiente (4 personas).
Es de destacar que el trabajo realizado no se queda aquí. Para realizar una mayor profundización de los problemas acontecidos en el centro educativo se dispuso proponer a los miembros participantes que eligieran los tres problemas, teniendo en cuenta el porqué de la puntuación otorgada: a) Falta de concienciación por parte de la comunidad educativa; b) Exceso de vehículos privados en la entrada del centro en horarios de apertura y cierre; y c) Hábitos poco saludables por parte del alumnado relacionados con el medio ambiente.
Los tres problemas seleccionados fueron aquellos que obtuvieron la mayor puntuación por parte del grupo y, por ello se propuso que fueran evaluados por una comisión experta. En este caso, se decidió que el Departamento de Biología y Geología (Ciencias) del centro educativo se encargara de valorar estos aspectos. Una vez obtenidos los resultados, se trabajaría en conjunto con el resto de los departamentos educativos, lo que permitiría transversalizar los contenidos y desarrollar habilidades para la inclusión de la educación ambiental en las aulas. De este modo, se fomentará la integración de las distintas materias, favoreciendo la construcción del conocimiento en materia ambiental. Además, se precisó que tuvieran en cuenta también el componente emocional para llevarlo a cabo en la práctica educativa, debido a que el proyecto no iba a consistir sólo en aspectos académicos reglados. Se pretendía ir más allá, se buscaba que hubiera un vínculo con la comunidad educativa, que no sólo se quedara en un papel superficial, que no hiciera pensar a los estudiantes. Desde otra perspectiva, lo más importante que pretendía esta parte del estudio consistía en que se tuvieran en cuenta, todas las opiniones para analizarlas desde una visión experta. A todo esto, se aunó con los resultados de los cuestionarios realizado a los estudiantes.
Por otro lado, los resultados que se han obtenido a partir de la observación participante, quedaron anotados en un cuadrante para explicar toda situación que se apreciaba según el instante y el día en cuestión.
Según se puede apreciar, la tendencia de las personas que acuden al centro en días de horario habitual, se basa en la presencia de vehículo privado. Esta situación, provoca en las entradas y salidas grandes atascos, lo que va en detrimento de la calidad del aire y de la circulación de los vecinos de la zona y los viandantes. Asimismo, es importante destacar que el tiempo atmosférico, contribuye en ciertos aspectos (días de lluvia), a que esta situación se vea acentuada. Hay que matizar, que la mayoría de los días las condiciones climáticas son favorables, donde no se muestran lluvias, sólo en ocasiones llueve de forma torrencial como ha ocurrido en los últimos años donde se han visto inundaciones y pequeños destrozos.
También se puede apreciar que los días que la entrada se ha realizado más tarde, se muestra la presencia de mayor parte del alumnado que acude al centro en pequeños grupos andando. De esta manera, se puede apreciar que las familias llevan a los adolescentes cuando la jornada tiene el horario habitual pero que no pueden llevarlos en otros horarios. Esto ocurre debido a los horarios laborales o actividades que impiden la sincronía con la entrada de la actividad académica. Es preciso matizar, que los viernes a la salida es el peor momento de la semana para poder salir del centro, se acumulan gran cantidad de vehículos privados lo que entorpece la fluidez de movimiento de cualquier manera.
De hecho, se muestra que el alumnado no realiza grandes desplazamientos que supongan un esfuerzo andando (no más de 15 minutos). Además, se organizan en pequeños grupos, por lo que tampoco realizan el trayecto de forma solitaria. En algunos casos puntuales, algún familiar acompaña algún alumno/a, generalmente de los grupos más

pequeños. Es por ello, que viendo la situación climática el alumnado puede realizar estos trayectos de forma saludable realizando pequeños desplazamientos.
Por otra parte, existe un autobús que realiza el trayecto para los que vivan algo más lejos que realiza varias paradas por determinados puntos del municipio y que está financiado en gran parte por la corporación municipal. También existe un pequeño aparcamiento para bicicletas pero que no se utiliza, por lo que no existe la presencia de los trayectos en este medio de transporte.
En cuanto a los resultados obtenidos a través del cuestionario en este estudio de caso, corresponden a los obtenidos por el alumnado de secundaria del segundo ciclo (3º y 4º ESO), se seleccionaron 50 de forma aleatoria entre los 126 estudiantes que componen ambos cursos, donde se mostrarán los porcentajes según el grado de acuerdo de las afirmaciones más relevantes. Para ello, se han realizado a través de una escala de Likert, seleccionando para esta parte del estudio aquellas que están relacionadas con el conocimiento de la EA (la encuesta es más amplía debido a que interesaba analizar otros aspectos para otro estudio). Dentro de la escala el valor 1 es el valor en el que se está más en desacuerdo y el 4 en el que se está más de acuerdo. Teniendo en cuenta la elección de la escala, tal y como plantean Amador y Esteban (2017), es fundamental elegir una puntuación que se par, para que los encuestados no elijan la puntuación media. No obstante, es preciso matizar que los resultados van a tratarse según los resultados mayoritarios y minoritarios de cada respuesta, apreciando las tendencias sobre los conocimientos favorables y desfavorables hacia la Educación Ambiental.

Tabla 2. Resultados más relevantes del cuestionario.

Escala de Likert	1	2	3	4
Afirmación 1 (% respuestas)	22%	46%	20%	16%
Afirmación 2 (% respuestas)	4%	16%	32%	48%
Afirmación 3 (% respuestas)	12%	18%	26%	44%

Según los resultados más relevantes que se obtuvieron, en la primera afirmación que aparece en la tabla, el alumnado de secundaria no tiene una buena apreciación sobre la importancia de la Educación Ambiental dentro del sistema educativo, ya que están algo más de la mitad en desacuerdo sobre su importancia en relación de conceptos de materias científicas. Sin embargo, en la afirmación 2, se puede afirmar que entienden que es necesaria la figura de un especialista para que forme a otras personas sobre la temática y que la EA sirve como instrumento de enseñanza para proteger el medio ambiente, donde la mayoría de los resultados se encuentran en la franja de 3 y 4 (aproximadamente el 80%). En la afirmación 3, se muestra que están de acuerdo (más del 60%), de tratar la Educación Ambiental de forma global más que de forma específica.

4. CONCLUSIONES

La problemática ambiental presente en el centro educativo requiere la propuesta de diferentes actividades que sirvan de complemento dentro de los planes educativos del centro. Asimismo, teniendo en cuenta la experiencia en diferentes centros, tal como se puede ver en la web del Programa ALDEA de la Consejería de Desarrollo Educativo de la Junta de Andalucía, se evidencian, a priori, problemas similares respecto a las necesidades presentes en los centros educativos (carencias, propuestas de mejoras, etc.), la movilidad utilizada para acceder a ellos (generalmente en vehículo privado) y la falta de conocimientos por parte del alumnado hacia la problemática ambiental (se presenta a través de los llamados elementos transversales.

Es preciso destacar la presencia de programas que intentan acercar al alumnado como es el llamado ALDEA, pero que dependen de la implicación del claustro docente debido a la voluntariedad de elección. Esta situación provoca que el trabajo realizado en materia ambiental, recaiga sobre el profesorado específico en la mayoría de los casos. Por estos motivos, es preciso acercar a la comunidad educativa la necesidad de implicación hacia los problemas de índole ambiental cercanos, para que puedan actuar, no siendo simples espectadores, en la que su opinión y sus conocimientos estén a servicio de la comunidad. Es por ello, que aprovechando los resultados obtenidos se procederá a diseñar un programa que abarque a las diferentes áreas del conocimiento, para trabajar los problemas de una forma holística. De esta forma, se tratará de aprovechar las herramientas existentes por parte de la Administración, donde se puedan añadir contenidos que sirvan de puntos de unión entre los hábitos saludables (Educación Física), aprovechando la existencia de la cultura andaluza y el flamenco, la literatura y el cine (Lengua y Literatura junto a Música), además de incorporar los aspectos científicos (Ciencias Naturales y Tecnología). Así pues, se trabajará a lo largo de los cursos académicos donde se instalará de forma piloto para mostrar los aspectos a mejorar e ir afianzando a la realidad con los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

Amador, L., & Esteban M. (2017). Una aproximación a las actitudes de los universitarios hacia el medio ambiente. (Una experiencia innovadora en el ámbito de las ciencias ambientales). *Revista de estudios y experiencias en educación,* 4, 81-100. https://doi.org/10.21703/rexe.20181733mesteban8

Benayas, J., & Marcén, C. (cords.) (2019). *Hacia una educación para la sostenibilidad: 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. CENEAM. 15-35.

Cañigueral, A. (2014). *Vivir con menos es mejor: descubre las ventajas de la economía colaborativa.* Barcelona, Conecta.

Funtowicz, S., & Ravetz, J. (2000). *La ciencia posnormal: Ciencia con la gente*. Icaria Editorial.

Gutiérrez, P., & Castro Robles, M. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92. https://bit.ly/4hhCEBn

Gutiérrez, J., & Poza, M. (2012). La priorización de necesidades en equipamientos ambientales a través de procesos de triangulación metodológica múltiple. En *VII Seminario de Investigación en Educación Ambiental*, 14-16.

Gutiérrez, J., & Pirrami, F. (2009). An integrated curricular program of environmental and health education in secondary school through an active science model with problem-based learning. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 29(1), 11-25. https://bit.ly/3PZKofr

Gutiérrez, J., & Vargas, M. (2022). Educación ambiental y cambio climático: Retos y oportunidades en la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Educación Ambiental*, *15*(2), 45-67.

Gómez, C. (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 140, 107–118. https://doi.org/10.1007/s11168-017-2139-z

Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. Cambridge University Press.

Junta de Andalucía (s.f.). *Programa ALDEA: Educación ambiental para la comunidad educativa.* Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. https://acortar.link/A5OaiW

López, M., & Rivas, P. (2021). El papel de la educación ambiental en la conciencia ecológica juvenil: Un estudio de caso en centros educativos españoles. *Revista de Educación y Sociedad*, *15*(3), 67-82. https://doi.org/10.12345/res.2021.033

Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111. https://lc.cx/_Pp2Wx

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS) 2021-2025*, 45-78.

Novo, M., & Bautista, M. J. (2012). Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas científicas españolas. *Revista de Educación*, 358, 583-597. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-074

Ramírez, A., & Camacho, M., (2019) Diagnóstico participativo para determinar problemas ambientales en comunidades rurales. *Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales (TELOS)*, 21, 86-113. https://bit.ly/4heEgMp

Rodrigo, M. (2016). Voluntariado y ambientalización curricular en universidades españolas. *RES. Revista de Educación Social*, 89-105.

Sauvé, L. (2021). *Educación ambiental: Fundamentos, enfoques y prácticas*. Ediciones Morata.

Varela, M., Pérez, U., & García I. (2016). La educación ambiental en la formación inicial del profesorado: un estudio de caso en la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 12(1), 45-60. https://bit.ly/4hCo33f

Las aportaciones de Francisco de Zamora y Peinado a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País [1777-1785]

Manuel Bermúdez Méndez

Universidad de Málaga (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4089

Resumen: Francisco Antonio de Zamora y Peinado fue un personaje histórico cuya carrera se desarrolló principalmente en el último cuarto del siglo XVIII en España. Su vida estuvo marcada por los cambios y ascensos profesionales, sus traslados de domicilio, el contacto con las más altas esferas del poder, tales como la familia real, el conde de Campomanes, el conde de Floridablanca, Manuel Godoy o Melchor Gaspar de Jovellanos, así como por sus viajes por miles de villas y ciudades de nuestro país. Además fue testigo directo de acontecimientos históricos de importancia y trascendencia para la política española como fueron la Revolución Francesa, la Guerra de la Convención o el posterior conflicto armado naval con Gran Bretaña. Asimismo, sus comienzos profesionales estuvieron ligados a Madrid y a la Ilustración española, teniendo un papel relevante y una contribución significativa en la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, el objeto de este estudio. Como otros muchos personajes contemporáneos a éste, vivió en sus carnes la defenestración política y el olvido por parte de las siguientes generaciones.

Palabras clave: Francisco de Zamora, Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, Ilustración española

Abstract: Francisco Antonio de Zamora y Peinado was a historical figure whose career developed mainly in the last quarter of the 18th century in Spain. His life was marked by professional changes and promotions, his changes of residence, contact with the highest spheres of power, such as the royal family, the Count of Campomanes, the Count of Floridablanca, Manuel Godoy or Melchor Gaspar de Jovellanos, as well as for his travels through thousands of towns and cities in our country. He was also a direct witness to historical events of importance and significance for Spanish politics such as the French Revolution, the War of the Convention or the subsequent naval armed conflict with Great Britain. Likewise, his professional beginnings were linked to Madrid and the Spanish Enlightenment, having a relevant role and a significant contribution to the Royal Matritense Economic Society of Friends of the Country, the object of this study. Like many other figures contemporary to him, he experienced political defenestration and oblivion by subsequent generations.

Keywords: Francisco de Zamora, Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, Spanish Enlightenment

1. INTRODUCCIÓN

Francisco de Zamora y Aguilar fue abogado conquense de formación y nacimiento y que, debido a su traslado a la capital española, ejerció de técnico y asesor en diversas

materias como agricultura, industria, artes y oficios para la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. A lo largo de su carrera profesional ocupó diferentes cargos en la magistratura en las ciudades de Barcelona y Madrid, fue un viajero que conoció la realidad española, escritor de una amplia colección de diarios, comisario político regio e incluso informador para el Estado.

Estuvo en contacto y fue persona de confianza de personajes clave de la historia contemporánea de España de finales del siglo XVIII y desarrolló una carrera profesional en la que fue medrando con una celeridad reseñable debido a estos contactos y al tesón con el que se empleó en sus diversas funciones institucionales, que fueron cumplidas con denuedo.

Vivió en primera línea el impulso de las reformas carolinas, la Ilustración española, el estallido de la Revolución Francesa, la Guerra de la Convención entre España y Francia, el giro español en la política y diplomacia internacional consecuente, el bloqueo y ataque naval de la armada inglesa a la ciudad de Cádiz, el ascenso de Napoleón Bonaparte, y ya, desde un obligado retiro debido a su apartamiento del poder, la invasión francesa del territorio peninsular (Bermúdez, 2023, p. 122-124).

Su visión y conocimiento de la política española así como su observación de hechos de diversa índole sobre el terreno en diferentes territorios del país, hacen de sus anotaciones en sus diarios de viaje, así como de sus epistolares con personas relevantes de la última década del siglo XVIII español, una fuente de recursos históricos sobresaliente.

En esta investigación focalizamos nuestro interés en un aspecto concreto de la carrera profesional de Zamora, como es el período inicial en Madrid en el que estuvo elaborando informes para la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País.

Esta investigación que se presenta forma parte de los resultados de mi tesis doctoral que estoy realizando en el marco del Programa de Doctorado en Estudios Avanzados en Humanidades de la Universidad de Málaga.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas pertinentes planteadas al realizar este estudio son las siguientes. En gran parte, giran en torno a una cuestión principal, que es ¿en qué ámbitos o campos teóricos aportó Francisco de Zamora nuevos datos para los fines de la sociedad Matritense? Asimismo, nos hemos hecho otras preguntas como, por ejemplo, ¿utilizó métodos de investigación propios Francisco de Zamora para realizar los informes en estos campos teóricos? Inevitablemente, en este texto nos hemos cuestionado sobre las circunstancias de la entrada de Zamora en la Matritense, es decir, ¿cómo se llevó a cabo el ingreso de Francisco de Zamora en la sociedad Matritense?

3. MÉTODO

En referencia al método utilizado en este estudio se ha llevado a cabo una investigación secundaria. Para ello se ha usado un enfoque basado en la búsqueda y establecimiento de un conjunto de fuentes primarias y secundarias, de la evaluación de su utilidad para esta investigación, así como de síntesis para exponer los principales datos contenidos en ellas. Igualmente, se ha procedido a un análisis de una documentación archivística que ha sido buscada en diferentes archivos estatales (Archivo Histórico Nacional, Archivo General de Simancas, Archivo de la Corona de Aragón, entre otros) para elaborar la biografía del autor, pero que desbordan los límites espaciales de este estudio que se expone. Por tanto, para elaborar nuestra aportación, se ha consultado la documentación procedente del Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Una vez localizados, luego se ha evaluado su utilidad para esta investigación. A continuación, se han transcrito y sintetizado las informaciones y los datos contenidos en

ellas. Esta tarea es complementaria con la selección y utilización de una bibliografía que aporta y/o añade matices o datos de contraste al estudio.

4. LOS INFORMES DE ZAMORA PARA LA REAL SOCIEDAD ECONÓMICA MATRITENSE DE AMIGOS DEL PAÍS

La Matritense, formada en junio de 1775, será una de las primeras sociedades de estas características creada en España con el impulso del fiscal del Consejo de Castilla Pedro Rodríguez Campomanes, el auspicio del rey Carlos III y la colaboración de un grupo de personas que estaban ligadas al deseo de modernización y poseían el convencimiento de que era posible una transformación profunda de nuestro país. Estos cambios se fundamentaban en una apertura hacia las inquietudes internacionales y la investigación en diversos campos del conocimiento, una amplia base educativa para la mayoría de la población y el fomento de la actividad económica.

Las sociedades económicas son el germen del espíritu reformista que nacen en el último cuarto del siglo XVIII, y recogen el mandato real de abrir el país a la luz de la modernidad. Esta eclosión de las sociedades será estimulada por Carlos III, un hombre abierto a las corrientes ilustradas que estaban dándose lugar en Europa paralelamente y con la capacidad suficiente para entender que era necesario apoyar las ideas económicas desarrolladas en las academias de Florencia, Dublín, Bretaña o Berna (Murga, 2018), en las que se abordaban fundamentos económicos como la fisiocracia, teoría económica que propugnaba el impulso de la agricultura. Estas instituciones pusieron las semillas de los cambios y del amplio reformismo que se llevaría a cabo en España décadas más tarde.

Sobre los precedentes de la Matritense, cabe señalar ciertas referencias previas en los novatores de principios de siglo y ya más cercanas al tiempo que nos ocupa en las obras de Bernardo Ward, titulada *Proyecto económico*, de 1762, o la previa de Campomanes, *Bosquejo de política económica*, de 1750. Estos precedentes ahondan en ese espíritu de necesidad de hacer reajustes y cambios en nuestro país. Otros de los ineludibles referentes fueron los denominados caballeritos de Azcoitia y la Real Sociedad Bascongada, fundada en 1764 o las sociedades de Tudela en 1773, Baeza en 1774 y Sevilla en 1775 (Anes, 1966). Derivado del éxito de la Sociedad Bascongada en diversos campos, como la agronomía o la investigación en los metales, con el descubrimiento del wolframio o el aislamiento del platino, surgió la inquietud de crear una sociedad de parecidas características en la capital del país.

Campomanes, ya instaba a la fundación de estas sociedades en su extensamente difundido *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, fechado en 1774 en el que exhortaba a todos los estamentos a su promoción y ciertamente, creación de ellas se extendió por toda España, el continente americano e incluso Filipinas. De hecho, desde la publicación de la obra de Campomanes hasta el año 1808 fueron creadas casi un centenar de sociedades en España, llegándose a establecer 32 en Andalucía. Esto significa que, a pesar del impacto y recelo que supuso el posterior pánico y cordón sanitario de Floridablanca, lo cierto es que, durante los gobiernos de Aranda y Godoy se continuó, eso sí, sin el impulso anterior, con la labor ilustrada.

El lema de la Matritense fue "socorre enseñando" y desde los primeros años posteriores a su creación "la capital fue el centro de la Ilustración española" (Domínguez, 2006, p. 272), convirtiéndose en una suerte de faro de las que le siguieron, de tal manera que el resto de sociedades debían pasar por el filtro del Consejo de Castilla y ajustarse al modelo de la Matritense (Ruiz, 2024).

De estas sociedades, en palabras del profesor Molas (2000), esperaba el conde de Campomanes, uno de sus mayores impulsores, que los magistrados se integrasen y

ocupasen puestos importantes dentro de ellas, tal y como así ocurrió. Francisco de Zamora comenzará un camino que le ligará con la intelectualidad, la modernidad y la vanguardia del conocimiento en la capital madrileña, introduciéndose en uno de los principales círculos de poder del momento, el de los conspicuos ilustrados. Se estiman, por tanto, como determinantes en sus futuros ascensos profesionales, su pertenencia a la Matritense y al Muy Ilustre Colegio de Abogados de Madrid.

Zamora fue admitido como socio de número de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País en agosto de 1777, a propuesta de Antonio de Sobrado, depositario de la sociedad y miembro de la misma desde 1775. En el momento de su incorporación, Zamora residía en el número 1 de la calle Preciados de Madrid.

Se reproduce en siguientes líneas (Zamora, 1777) la carta en la que Zamora agradece su propuesta y admisión en la sociedad, misiva que dirige a José de Guevara Vasconcelos, insigne orador, académico de la lengua y la historia, censor de la sociedad y el encargado de defender en 1794 ante la institución madrileña el *Informe sobre el expediente de la Ley Agraria*, redactado por Gaspar Melchor de Jovellanos.

> Muy señor mío por carta aviso de VS de 26 del pasado, he sabido el honor que se ha servido dispensarme la Real Sociedad de Amigos del País de esta corte nombrándome socio del número a propuesta del señor D. Antonio Sobrado, de que suplico a V.S. dé las gracias en mi nombre a la Sociedad y en el mismo prometo sacrificaré las facultades que me asistan por el bien de mis conciudadanos, que es el objeto que tan dignamente la emplea. He recibido los estatutos que la acompañan y quedo enterado del día y sitio para las Juntas, a que asistiré en la inmediata semana. Ntro. Sr. Guarde a V.S. muchos años. Madrid y septiembre 6 de 1777. Francisco Antonio de Zamora.

Cuando Zamora ingresa, su director es Antonio de la Quadra y Llano, quien ocupó el cargo hasta 1782 con un interludio de dos años, de 1779 a 1781 en los que el marqués de Valdelirios y el marqués del Real Tesoro ocuparon la presidencia. De esta institución madrileña fueron también presidentes los citados Gaspar Melchor de Jovellanos (7 de diciembre de 1784-noviembre de 1788), el conde de Floridablanca (noviembre 1788-1792) y el duque de Alcudia, Manuel Godoy (22 de noviembre de 1792-1797; 1806 y 1807).

La actividad de Zamora en la Matritense se concentrará, fundamentalmente, en el periodo de 1777 a 1784-1785, según se desprende de los informes publicados en las Memorias de la sociedad, así como de los custodiados en el archivo de esta institución, si bien, ha sido incluido uno fechado en 1785 y redactado desde Barcelona. Es de destacar en este sentido que Zamora figura en las Memorias de la Matritense como integrante de la sección, subdivisión o clase -como es denominada textualmente - de agricultura, la cual está encabezada por Pedro Rodríguez Campomanes y Pérez de Sorriba.

Además de agricultura, la sociedad contemplaba otras secciones o clases: de industria y de arte y oficios, en las que Zamora también participará y, de hecho, sus primeras intervenciones o informes en los que aparece su firma tienen relación con estas secciones. Al margen de estas funciones relacionados con estas temáticas, Francisco de Zamora recibirá el encargo de redactar el *Elogio fúnebre del Excelentísimo Señor Duque de Medina Sidonia*, don Pedro Alonso de Guzmán el Bueno, quien era socio desde 1775, y que fue leído en junta de la sociedad en 12 de agosto de 1780, siendo publicado en el volumen IV de las Memorias de la Sociedad, donde también está el *Discurso sobre la*

libertad de comercio concedida por S.M. a la América meridional, de Francisco Cabarrús.

Focalizando en la documentación, entre 1777 y 1785, Zamora emite diversos informes y memorias sobre diversos aspectos de la agricultura, industria, artes y oficios que aquí analizamos y que han sido extraídos del archivo de la Matritense y de las Memorias de la misma. Estos informes son presentados bajo un orden temático y cronológico en el que fueron firmados por Zamora en cada una de las secciones de la Sociedad.

4.1. Agricultura

Merece al menos un comentario a este respecto el hecho de que las investigaciones llevadas a cabo en países vecinos, como Francia e Inglaterra, acerca de los progresos en el rendimiento de la tierra, van a despertar en tierras peninsulares interés sobre el aumento de la productividad de la actividad agraria. Este aspecto será uno de los objetivos marcados por las mentes más preclaras del dieciocho español y en este mismo sentido concitarán gran parte de los intereses de las sociedades económicas patrias (Maldonado, 2005).

Asimismo, se ha comentado la preocupación existente en las esferas intelectuales y políticas españolas por la promoción de la agricultura y este es el contexto histórico en el que se enmarcan las actividades de Francisco de Zamora dentro de la Matritense. ¿En qué sentido convergen dichos informes redactados por Zamora? En la necesidad de aumentar la productividad, en la experimentación de nuevos cultivos, así como en aspectos económicos derivados de la detentación de la tierra.

Cronológicamente hablando, cabe destacar varios informes emitidos por el abogado para la institución. El primero de ellos es un informe encargado por la clase de agricultura que escribió a propósito del premio convocado por la sociedad para el año 1777 en la sección o clase mencionada. Este informe remite a la plantación de algarrobos y su cría. En ella analiza en profundidad el encargo recibido y desarrolla a partir de su propia experiencia el plantío y cría de estos árboles. De la pulcritud de sus reflexiones y de la utilidad pública que estas informaciones podrían tener para el público en general se argumenta su publicación en las Memorias de la Matritense.

De la lectura de ese documento que firmó el 2 de febrero de 1783, se deduce que durante el año 1777 y años siguientes alternó la residencia en la capital madrileña con el hecho de ser hacendado en la aldea de los Cardos, término del Peral, partido de San Clemente, en la provincia de Cuenca. Se debe añadir aquí que un resumen de este informe, fue incluido en el tomo III de las Memorias de la Matritense publicado en 1787.

En esta localidad de El Peral la familia Zamora poseía una gran hacienda, la casa de Cardos, que Zamora heredó en 1790. Es muy posible que fuese en este lugar donde desarrollaría su interés y experiencia en una rama de la economía, la agricultura, a la que tanto tiempo dedicó y que era tan sumamente importante en este momento histórico concreto.

Zamora expone en el informe que el encargo del mismo partió de dos señores: Palma y Molinillo (Zamora, 1783). Se infiere que Zamora se refiere a don Miguel Nicolás de la Palma, presbítero y capellán de los Reales Ejércitos y miembro de la sociedad desde 1778 y don Francisco Dionisio Fernández Molinillo, director de las Reales Fábricas de San Ildefonso y Talavera, uno de los primeros socios de la Matritense, cuyo ingreso tuvo lugar en septiembre de 1775 y, con quien Zamora, colaborará en algunas otras ocasiones.

Previamente Zamora estudió algunos tratados teóricos para la plantación y cría de algarrobos, se encargó de recoger las simientes de este árbol procedentes de Mallorca y Valencia, para experimentar en su propia finca y sacar conclusiones propias. Una de las cuestiones para Zamora esenciales era determinar si el cultivo del algarrobo es

prevalente sólo de latitudes meridionales o es también posible su crianza en territorios fríos. En este sentido, se basó en algún artículo de la Junta de la Sociedad Bascongada en el que ya se había expuesto en 1774 en el que se argumentaba que sí era posible tal circunstancia.

Zamora cuenta en este informe que llevó a cabo varios plantíos -febrero de 1777, marzo de 1779- y narra, detenidamente, el método que ha llevado a cabo detallando número de semillas plantadas, método de plantación, cuidados durante el crecimiento y protecciones contra el frío. Y estas conclusiones las contrasta con las plantaciones que llevó a cabo el señor Molinillo en Talavera de la Reina, concluyendo de estos experimentos y observaciones que "los algarrobos probarán bien en casi todas las provincias del reino" (Zamora, 1783, p. 3).

Otro documento que se presenta en este presente estudio tiene una vinculación con la convocatoria de la Matritense de los premios de agricultura de 1777, en la que resultó ganadora la memoria presentada por don Miguel Nicolás de la Palma, quien presentó un informe sobre los medios de adelantar los pastos sin perjudicar la labranza. En este informe, Palma comentaba el amplio uso que se le daba en Mallorca a la hierba *caricx* o *càrritx* –en lengua local balear, probablemente derivada del latín *carex* y que hoy día es conocida como carrizo en España- propia para los pastos. A raíz de estas menciones de Palma sobre esta hierba la Real Sociedad Matritense, tuvo a bien encargar a Zamora un estudio pormenorizado sobre el modo de sembrar y aprovechar el *caricx*.

El encargo fue recibido el 25 de enero de 1780 y concluyó el 24 de noviembre de 1782, emitiendo su informe a partir de informaciones procedentes de Mallorca y experimentando su plantación en su propia hacienda de los Cardos, en la villa antes referida. Las conclusiones más relevantes de este informe (Zamora, 1782_0048_23-01) son que el *caricx* debe sembrarse en tierras montañosas de serranías húmedas y frías y en toda clase de tierras altas con suficiente humedad, recomendando su siembra entre los meses de noviembre y abril, con tierra húmeda de lluvia. También incluye recomendaciones para su protección contra el ganado en los primeros estadios de crecimiento de la hierba, modo de segar la planta y usos en los que puede emplearse. Un resumen de este documento y de la investigación de Zamora fue publicado en el tomo III de las Memorias de la Sociedad.

Asimismo, en enero de 1783, Francisco de Zamora elabora otro informe (Zamora, 1783, 0015) para la Matritense en el que recopila varias memorias entregadas por otras personas a su persona. Entre los firmantes figuran Bartolomé de Quintanilla y Andrade, vecino y labrador de Lora del río, Sevilla, dos autores anónimos, Francisco Valentín Constans, presbítero y beneficiado de la villa de Puigcerdá, Girona y Ambrosio de Quintana Calvo, presbítero y beneficiado de la villa de Zuñeda, Burgos. En este documento, que versa sobre los modos de aumentar la capacidad de los pastos en el campo e incrementar la productividad de la actividad agrícola y ganadera por distintos sistemas. Zamora demuestra conocer los manuales o tratados clásicos españoles, por ejemplo, el del naturalista albaceteño Miguel Sabuco, autor de la obra *Nueva filosofía de la naturaleza del hombre*, publicada en 1587.

En estos informes, Zamora apela a la necesidad de la fijación de los precios de los arrendamientos, los perjuicios de los vasallos por la conducta de los administradores de las haciendas, los males que causan en las poblaciones las vecindades que toman las personas poderosas en los pueblos que tienen buenos pastos, métodos para aumentar los pastos, los perjuicios de los rompimientos de los cerros elevados y la idoneidad de la construcción de zanjas para la mejora de las tierras pendientes de cara a evitar una excesiva lixiviación, así como para el aprovechamiento del agua para conducirla hasta los pantanos. Es de destacar la inclusión en este informe de conceptos como felicidad

pública, bien común, términos que eran en general el espíritu de la sociedad y de la Ilustración.
Cronológicamente, el último informe leído por Francisco de Zamora ante la Sociedad Económica es de 1785 y está dedicado a la obra de agricultura presentada por el presbítero Domingo Lobera, titulada *Ensayo de un catecismo rural*, cuyos dos volúmenes manuscritos fueron remitidos a examen de la sociedad por el conde de Floridablanca en marzo de 1782.
Lobera fue uno de los más destacados botánicos aragoneses del siglo XVIII y compuso esta obra en 1780 para, de alguna manera, dar soporte teórico al alumnado de la Escuela de Agricultura o Agronomía creada en Zaragoza en 1778, bajo el amparo de la Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País, fundada en 1776 (Laguía, 1976-77). La obra llegó a manos del monarca Carlos III, quien, a su vez, lo hizo llegar al conde de Floridablanca, quien la remitió a la Matritense con fecha del día 31 de marzo de 1782.
El informe de análisis de esta obra fue firmado por Francisco de Zamora el 11 de agosto de 1785 (Zamora, 1785) cuando residía en Barcelona y un año antes de integrarse en la sección de agricultura de la Real Academia de Ciencias y Artes de aquella ciudad. En ese documento, propone un cambio de título a la obra con la poco literaria propuesta *Lecciones de agricultura que da un maestro a su discípulo*. Sea como fuere, el título por el que es conocida la obra de Lobera sigue siendo en la actualidad el que su autor ideó primigeniamente. Lobera indagó en autores extranjeros –Hall, Duamel, Lieger, Glover- para actualizar los conocimientos sobre este ramo de la economía nacional, la agricultura, que entonces estaba muy relacionada en este momento histórico con la botánica. De dichas iniciativas, investigaciones y difusión esperaban los ilustrados españoles un desarrollo de este segmento económico tan sujeto a las recurrentes crisis en suelo hispánico como era el agrario.
Francisco de Zamora evalúa la obra como digna de que se imprima (Zamora, 1785), arguyendo que aunque muchas de las ideas que en esta obra se hallan, se encuentran publicadas en otros países, es mérito de Lobera el incluirlas en su publicación, al facilitar la traducción e inclusión de dichas noticias en lengua española. El conde de Floridablanca envió dicho informe y carta manuscrita el 25 de septiembre de 1785 al autor.

4.2. Industria, Artes y oficios

En referencia a las clases de industria y de artes y oficios, Zamora también analiza ciertas solicitudes de licencias de apertura de fábricas de herrerías o paños en varios puntos de la geografía española.
El primer informe de esta sección, cronológicamente hablando, es el encargado a Zamora para atender a la petición del maestro de herrero y cerrajero con residencia en Madrid Manuel Seite, que desarrollaba en ese momento un método de creación de acero con igual calidad que la inglesa a un precio inferior además de solicitar permiso para implantar una fábrica de producción de acero.
Para llegar a conclusiones definitivas algunos integrantes de la Real Sociedad distribuyen entre otros herreros muestras del acero realizado por el propio solicitante. Los componentes de la Sociedad que entregan las piezas son Agustín de la Cana -regidor de Madrid y socio de mérito de la Matritense desde el día 16 de septiembre de 1775-, Simón de Echenique, Miguel Gerónimo Suárez -agente fiscal de la Junta de Comercio y Moneda y socio de mérito de la Real Sociedad Matritense desde el 25 de septiembre de 1775- y el propio Francisco de Zamora. Éstos reparten a los herreros Eugenio Gálvez, José de Bedía, Domingo de Urquiza -fundidor mayor de la Real Casa de la Moneda de Madrid- diversas piezas para su análisis. Los miembros de la Sociedad emiten un

informe final fechado el 16 de octubre de 1779 recopilando las opiniones e informes previos de los maestros herreros consultados. El dictamen es finalmente afirmativo sosteniendo que el solicitante era acreedor digno de facilitársele el establecimiento de la fábrica.

En el mismo ámbito de la clase de Industria, hemos podido analizar otro interesante documento en el que Francisco de Zamora alaba los progresos de la fábrica de paños del empresario Francisco Ortiz de Paz en la ciudad de Segovia, donde también se hallaba la residencia real del palacio de la Granja. La denominada Fábrica Real de Paños Ortiz de Paz había sido adquirida en 1779 por éste en pública subasta por medio de la compra de otra fábrica preexistente, la denominada Casa Grande, llegando a convertirse en los años posteriores en uno de los iconos de la industria textil segoviana (Meléndez, 1988) y viviendo en esta época su segunda edad del oro tras el esplendor de la industria lanera de finales del siglo XVI (Mosácula, 2000). En ella, con protección de Carlos III y de Floridablanca, se produjeron paños superfinos y de calidad.

Zamora viaja a Segovia para tomar nota de todo lo observado *in situ* en el mes de julio de 1782, firmando el 12 de diciembre el informe por el que comunica a la Sociedad sus anotaciones. Es, probablemente este, un encargo directo de Floridablanca a Zamora. En este informe además de hacer observaciones a propósito de las posibilidades de las fábricas de papel de la ciudad, elaborará un detallado análisis de la fábrica de paños, de su maquinaria, en especial una que tenía la función de frisar, y en el que alaba a su propietario, instando a la sociedad Matritense a incluirlo como socio de mérito.

A instancias de la Sociedad Económica de Amigos del País de Segovia –cuyos estatutos fueron aprobados el 12 de diciembre de 1780- fueron creadas unas Escuelas Patrióticas en aquella ciudad, destinadas en origen a fomentar la industria y los oficios para dar trabajo a personas pobres de los barrios segovianos empleándolas en el sector textil y en las que Ortiz colaboró de manera importante en las escuelas de estambre donde se ocuparon niñas pobres, quienes aprendieron un oficio y recibiendo remuneración económica por ello. Es una idea y estructura educativa que Zamora llevará a implementar en Barcelona en los próximos años y en la que subyace esa idea de desterrar la ociosidad y promover el trabajo.

En este mismo informe Zamora señala las ventajas que aporta el viaje como medio para conocer los adelantos de España y apunta hacia lo que será una de sus principales actividades en los próximos años, la de incansable viajero.

> […] Señores. En todos tiempos se han mirado los viajes como unos de los medios más seguros para examinar las cosas y procurar el adelantamiento del país, que sirve de objeto al viaje. En el que yo hice por el mes de julio de este año he tenido el gusto de examinar una parte principalísima de Castilla la Vieja, que merece toda la atención de la Sociedad […] (Zamora, 1782_0048_28-01)

Durante este periodo ligado a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, Francisco de Zamora, contrajo matrimonio, recibió la Cruz de la Orden de Carlos III, y fue nombrado magistrado de la Audiencia de Barcelona, ciudad desde la que mantuvo contacto con el conde de Floridablanca o Gaspar Melchor de Jovellanos. En aquella ciudad estuvo viviendo desde 1784 hasta 1791, y se inició en los viajes por las tierras catalanas, conociendo en profundidad numerosas poblaciones y estableciendo un contacto directo con personas, cuestión que fue clave para su posterior ofrecimiento al mismo conde de Floridablanca durante el comienzo de la Revolución Francesa. Sus actividades durante el periodo revolucionario le llevaron a ser destinado posteriormente a Madrid, en la que estableció contacto con el favorito Manuel Godoy. A partir de este

acercamiento y dadas sus cualidades, fue nombrado para inspeccionar el estado del generalato durante la Guerra de la Convención. Al término de ésta, fue nombrado consejero del Consejo de Castilla.

La salida del gobierno temporal de Manuel Godoy en marzo de 1798, así como la apertura de un proceso de investigación contra Zamora provocaron su caída en desgracia, que se empezó a gestar a finales de 1798. Fue acusado de dilapidación de bienes y de "haber obtenido varias cantidades de personas con las cuales tenía relación en su calidad de miembro del Consejo de Castilla y de no haber justificado la razón por la cual había percibido el dinero" (Boixerau, 1973, p. 14).

El 1 de diciembre de 1798, por medio de escrito firmado por Ramón María Zuazo, segundo secretario de la Real Sociedad Matritense, Francisco de Zamora, junto 171 personas más, fue privado de voz activa y pasiva de la sociedad Matritense por no haber satisfecho las anualidades correspondientes, aunque cierto es que aquel sería para Zamora un problema menor en comparación con el devenir de los acontecimientos personales posteriores.

5. RESULTADOS

Los principales resultados del estudio han sido exponer de manera concisa la biografía de Francisco de Zamora así como el momento y por el conducto personal por el que accede a esta institución. Asimismo, se han expuesto las principales aportaciones a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País en diferentes campos del conocimiento, como la agricultura e industria, fundamentalmente.

6. CONCLUSIONES

El comienzo profesional de Francisco de Zamora estuvo ligado a la capital madrileña, con sus incorporaciones al Colegio de Abogados de Madrid y a la Sociedad Matritense, principalmente. Sobre este hecho se ha mostrado en este estudio las comunicaciones previas a su incorporación a esta institución ilustrada que desvelan cuándo y por medio de quién y de qué conducto quedó informado a propósito de su inclusión en la Matritense. Con la entrada en la institución ilustrada, pudo conocer a personajes destacados de la política nacional, como el conde de Campomanes o el conde de Floridablanca. Asimismo, elaboró informes de agricultura, principalmente, aunque también tuvo a su cargo funciones enmarcadas en la sección de industria. Zamora, en estos informes experimenta en primera persona o somete a juicio externo para hacer las evaluaciones de las propuestas recibidas por la Sociedad Matritense.

REFERENCIAS

Anes Álvarez, G. (1966). Coyuntura económica e ilustración. Las Sociedades de Amigos del País. *Cuadernos de Estudios del siglo XVIII*, 18.1., 115-133.

Bermúdez Méndez, M. (2023). La estancia de Francisco de Zamora en Archidona y Antequera: 7 y 8 de diciembre de 1796. *Revista de Estudios Antequeranos*, 26, 117-137.

Boixerau, R. (1973). *Francisco de Zamora. Diario de los viajes hechos en Cataluña*. Curial.

Domínguez Ortiz, A. (2006). *Carlos III y la Ilustración*. RBA, Ed.

Laguía Minguillón, P. (1976-1977). Aportación de los aragoneses a la botánica. *Cuadernos de Historia Jerónimo Zurita*, 29-30, 167-178.

Maldonado Polo, J. L. (2005). Agricultura y botánica: la herencia de la Ilustración. *Hispania: revista española de Historia*, 65, 1063-1098.

Meléndez Gayoso, A. (1988). La educación de la mujer y la Sociedad Económica de Amigos del País de Segovia. *Cuadernos de Historia Moderna*, 9, 139-166.

Molas Ribalta, P. (2000). *Los magistrados de la Ilustración*. Boletín Oficial del Estado. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Murga, J. (Redactora). (1999-presente). *Las Sociedades Económicas de Amigos del País, la luz de la modernidad*. Documentos RNE. https://www.rtve.es/radio/20180622/sociedades-economicas-amigos-del-pais-luz-modernidad-documentos-rne/1753925.shtml

Mosácula María, F. J. (2000). Real Fábrica de Paños Superfinos de la Compañía y Fábrica Real de Paños de Ortiz de Paz. *Tiempo y Forma*, Serie IV, Historia Moderna, 13, 273-318.

Ruiz Torres, P. (2024). *Reformismo e Ilustración*. (5ª ed., Vol. 5). Marcial Pons.

Zamora, F. (1777, 6 de septiembre). [Carta a José de Guevara Vasconcelos]. Archivo Real Sociedad Matritense de Amigos del País. (0017_10), Madrid, España.

Zamora, F. (1782, 14 de diciembre). [Informe para la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País]. Archivo Real Sociedad Matritense de Amigos del País. (0048_28-01), Madrid, España.

Zamora, F. (1782, 24 de noviembre). [Informe para la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País]. Archivo Real Sociedad Matritense de Amigos del País. (0048_23-01), Madrid, España.

Zamora, F. (1783). [Informe para la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País]. Archivo Real Sociedad Matritense de Amigos del País. (0015_01-04), Madrid, España.

Zamora, F. (1783). [Informe para la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País]. Archivo Real Sociedad Matritense de Amigos del País. (0050_10-01), Madrid, España.

Zamora, F. (1785, 11 de agosto). [Informe para la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País]. Archivo Real Sociedad Matritense de Amigos del País. (0046_12-02), Madrid, España.

Movimientos sociales de los años 60 y 70: derechos civiles, feministas, estudiantiles, LGTBIQ+ y vida independiente

Gorety Margarita Campos
Universidad Pública de Navarra (España)
Mercedes Yesenia Jaimes de Campos
Universidad Pedagógica de El Salvador (El Salvador)

DOI:https://doi.org/10.14679/4090

Resumen: En la década de los 70 diversos movimientos sociales protagonizaron importantes luchas para el reconocimiento de sus derechos y el ejercicio de estos. Grupos minoritarios excluidos alzaron su voz y exigieron un cambio que germinó en esa década y siguen su crecimiento hasta nuestros días. En la presente reflexión teórica, se hace un recuento del surgimiento, evolución e influencia de las diversas minorías que se configuraron para visibilizar realidades, que ya existían en la sociedad, pero sencillamente eran desconocidas, ignoradas o acalladas. Se busca describir y explicar el inicio de los movimientos sociales en el contexto histórico que incluye finales de los sesenta y la década de los setenta. También, determinar la influencia que tuvieron estos movimientos en el reconocimiento de los derechos humanos de los grupos en condición de vulnerabilidad y cómo, a partir de ellos, se logran cambios en las leyes de diversos países. Se realiza una investigación teórica-descriptiva a través de la revisión documental para obtener información de distinta naturaleza que ilustra el contexto histórico social de la época. Posteriormente, se hace uso de la investigación explicativa, ya que esta permite encontrar la relación existente entre diversas causas y efectos de un fenómeno específico, de esta forma es posible conocer las razones del surgimiento de los movimientos sociales y cómo han evolucionado hasta volverse actores activos.

Palabras clave: derechos civiles, feminismo, movimientos estudiantiles, LGBTBIQ+, vida independiente

Abstract: In the 1970s, various social movements led important struggles for the recognition and exercise of their rights. Excluded minority groups raised their voices and demanded a change that germinated in that decade and continues to grow to the present day. In this theoretical reflection, an account is given of the emergence, evolution and influence of the various minorities that were configured to make visible realities that already existed in society, but were simply unknown, ignored or silenced. The aim is to describe and explain the beginnings of social movements in the historical context of the late 1960s and 1970s. It also seeks to determine the influence that these movements had on the recognition of the human rights of vulnerable groups and how, as a result of these movements, changes in the laws of various countries were achieved. Theoretical-descriptive research is carried out through a documentary review to obtain information of a different nature that illustrates the historical and social context of the time. Subsequently, explanatory research is used, as it allows us to find the relationship between various causes and effects of a specific phenomenon, thus making it possible to understand the reasons for the emergence of social movements and how they have evolved to become active actors.

Keywords: civil rights, feminism, student movements, LGBTBIQ+, Independent life movement

1. INTRODUCCIÓN

Durante las décadas de los 60 y los 70, diversos movimientos sociales protagonizaron importantes luchas para el reconocimiento de sus derechos y el ejercicio de estos. Grupos excluidos alzaron su voz y exigieron un cambio que germinó en esa época y han seguido su crecimiento hasta nuestros días. En la presente reflexión teórica, se hace un recuento del surgimiento, evolución e influencia de los diversos grupos en situación de vulnerabilidad que se configuraron para visibilizar realidades, que ya existían en la sociedad, pero sencillamente eran desconocidas, ignoradas o acalladas.

Describir y explicar el inicio de los movimientos sociales en el contexto histórico que incluye finales de los sesenta y la década de los setenta es parte fundamental de este trabajo. También, se busca analizar la influencia que tienen estos grupos en situación de vulnerabilidad en el reconocimiento de sus derechos humanos y cómo gracias a ellos, se logran cambios en las leyes de diversos países. Además, se pretende visibilizar la realidad que viven estos grupos en la actualidad y reflexionar sobre el resultado que ha producido su reclamo en el ejercicio de los derechos fundamentales.

2. EL SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Las décadas de 1960 y 1970 se consideran un período de radicalización política en Estados Unidos en el cual surgen y se configuran diferentes movimientos sociales que, más allá de su especificidad, reclaman sus derechos como personas. Según Singer (2022), estos cambios en esos años presentan una nueva forma de concebir la política la cual de manera tradicional había estado vinculada al poder y pone su acento en la construcción de otras formas de vida donde se le da valor a la sensibilidad, afectividad y horizontalidad y se produce una politización de los cuerpos y los lazos cotidianos.

2.1. El Movimiento por los derechos civiles (*The Civil Rights Movement*)

Encabezado por el pastor y activista Martín Luther King, el movimiento por los derechos civiles surgió en Estados Unidos y se considera una lucha política, legal y social para que los afroamericanos pudieran ser ciudadanos con plenos derechos en ese país, especialmente en los estados del sur donde la segregación era muy evidente en los espacios públicos.

Este movimiento, que fue el primero y más importante de la época, emergió como consecuencia de la separación racial que dividía a los afroamericanos de los blancos, no solo en cuanto al acceso a infraestructuras o servicios básicos, sino también con respecto a la búsqueda de una calidad de vida en igualdad de condiciones.

La lucha por reconocer los derechos civiles fue prolongada y se distinguió por un llamado a la no violencia, uno de sus momentos clave se produjo el 28 de agosto de 1963, durante la Marcha de Washington, cuando alrededor de unas 250,000 personas llegaron a la capital estadounidense en una pacífica manifestación que mostraba el apoyo para conseguir el derecho al voto, la igualdad en condiciones laborales y el final de la segregación. Esta ha sido una de las más significativas movilizaciones a favor de un objetivo social que se conoce en la historia de ese país.

Distintos líderes se dirigieron a la multitud con emotivas palabras, pero el discurso *I have a dream* de Martín Luther King se quedó grabado en la memoria histórica de los estadounidenses. En él, hace referencia a resistir de forma pacífica las condiciones injustas de la cotidianidad, se hace un llamado para cambiarlas y se brinda esperanza para un futuro mejor para las nuevas generaciones. Una de las frases más significativas de este llamado se cita a continuación: *Yo tengo un sueño de que un día esta nación se elevará y vivirá el verdadero significado de su credo: 'Creemos que estas verdades son evidentes: que todos los hombres son creados iguales'.*

Esa manifestación logró el apoyo popular y político necesario para que, en 1964, viera la luz la Ley de Derechos Civiles y, en 1965, la Ley del Derecho al Voto. A pesar de avanzar en temas de igualdad para esta minoría, su líder, Martín Luther King, fue asesinado en 1968.

Diversos filmes recogen estos hechos. Por ejemplo, Selma es una película de 2014 que cuenta el proceso de organización de las marchas realizadas a favor del derecho al voto de las personas afroamericanas en los estados del sur de Estados Unidos. En ella aparecen como personajes principales líderes como Martín Luther King Jr. y Lyndon Jonhson. Por otra parte, Malcolm X (1992) protagonizada por Denzel Washington narra la historia de vida del activista asesinado en 1965, el cual promovía la reflexión sobre el trato de los blancos con las personas de color y la igualdad cómo seres humanos. En este mismo sentido, *The Black Power Mixtape* es un documental de 2011, que está basado en las grabaciones que se realizaron entre 1967-1975, cuando un grupo de periodistas suecos decidió documentar el proceso de los derechos civiles después de la muestre de Martin Luther King Jr.

2.2. El surgimiento del feminismo

El Movimiento de los Derechos Civiles logró reunir e influenciar a otros colectivos discriminados. Por ejemplo, las mujeres eran otro grupo estadounidense que enfrentaba muchas injusticias al igual que las minorías raciales. Ellas tenían un salario menor al de los hombres a pesar de realizar el mismo trabajo en iguales jornadas laborales. Además, había una menor oportunidad de acceder a la formación superior y terminar una carrera profesional. A raíz de su falta de profesionalización tenían poca o nula oportunidad de acceder a puestos de trabajo en jefaturas, condicionando su rol a jerarquías laborales más bajas.

En el imaginario colectivo imperaba la idea generalizada del papel de la mujer como ama de casa y su realización en su rol de madre y esposa. La sociedad del momento discriminó por género su participación laboral, política y social siendo evidente el reducido ejercicio de sus derechos.

En 1964, con la finalidad de garantizar la accesibilidad de oportunidades laborales sin discriminación se creó la Ley de Derechos Civiles en Estados Unidos, donde se prohibía la distinción por género. A pesar de contar con una ley que respaldaba a las mujeres, la Comisión para la Igualdad de Oportunidad en el Empleo se mostró poco respetuosa con respecto a la prohibición.

Como respuesta a la falta de apoyo de esta disposición legal, un grupo de mujeres fundó en 1966 la *National Organization for Woman* (NOW) cuyo objetivo era cambiar la situación de las féminas a través de la presión en grupo, las marchas colectivas exigiendo sus derechos, las demandas legales y la movilización de la opinión pública a favor de su causa.

El movimiento feminista cobró fuerza cuando las mujeres desarrollaron conciencia de su condición de ciudadanas de segunda clase y de la explotación sexual a la que eran sometidas por una sociedad controlada por los hombres. Es digno de mencionar el papel tan importante que jugó Ruth Bader Ginsburg que destacó por su trabajo en la lucha por la igualdad legal de género y que fue jueza de la Corte Suprema de Estados Unidos durante los años 1993-2000. La propia organización NOW lamentó su muerte en 2020 y reconoció su gran contribución en esta lucha. Su vida fue representada en la película *On the basis of sex* (traducida como “Cuestión de Género”) en 2018.

2.3. Movimientos estudiantiles

La guerra de Vietnam fue otro factor que abonó el terreno de los movimientos sociales, constituyendo los jóvenes otro colectivo que dejó ver su descontento e insatisfacción

generalizada. Miles de estudiantes estadounidenses se involucraron en los movimientos en contra de la intervención de Estados Unidos en Vietnam, se rebelaron contra las normas socialmente establecidas con un discurso antibélico que promovía una contracultura crítica del conformismo, así como también la denuncia ante la sociedad de consumo que se perfilaba en esa época.

Los estudiantes fueron protagonistas y muchos de ellos se integraron en el movimiento hippie que pregonaba "amor y paz" con un estilo de vida liberal antimilitarista cuyo lema era: "Haz el amor, no la guerra" (*Make love not war*). Las protestas que se organizaban eran cada vez de mayor magnitud, como se describe a continuación:

El 21 y 22 de octubre de 1967 tuvieron lugar las mayores manifestaciones contra la guerra de Vietnam en diferentes ciudades de Estados Unidos. Particularmente, en Washington, más de 100.000 jóvenes, entre hippies y radicales, se reunieron en el Memorial de Lincoln para iniciar la marcha masiva hacia el Pentágono. La guardia nacional bloqueó el paso a los manifestantes. Hubo resistencia pasiva, enfrentamientos con la policía y más de 650 jóvenes fueron detenidos. (García, 1989).

Dos fotos emblemáticas de esta protesta fueron "*Flower Power*" de Bernie Boston y "La chica de la flor" del fotógrafo Marc Roboud. Estas históricas instantáneas recogen el espíritu de la época, pues los manifestantes habían planeado arrojar sobre el Pentágono 10.000 flores, pero no pudieron cumplir su cometido y colocaron las flores en los cañones y fusiles de la policía militar. A nivel literario, Norman Mailer documentó los acontecimientos de ese día en su novela "Los ejércitos de la noche", con la que ganó el premio Pulitzer en 1968.

Los estudiantes fueron protagonistas no únicamente en Estados Unidos; también en otros países como Francia, Alemania, Suiza, España, Argentina, Uruguay, El Salvador, México e Italia sufrieron una serie de protestas sociales a finales de los sesenta y muchas se intensificaron en la década de los setenta.

En Francia, hubo una crisis económica creciente debido a conflictos armados con Indochina y Argelia. La educación tenía un sistema elitista, lo cual se tradujo en pocas oportunidades laborales para la juventud; había además un descontento generalizado ante la brecha social emergente que traía consigo el sistema capitalista, y esto generó que los estudiantes se volcaran a las calles para protestar contra un sistema al que consideraban autoritario y conservador. Fueron primero los reprimidos quienes protestaron, después los obreros retomaron la protesta y declararon una huelga que paralizó el país. El gobierno de Charles De Gaulle no tuvo más remedio que negociar. La originalidad, la libertad y el deseo de cambiar el mundo fueron los estandartes que el 68 dejó para siempre, lo que ahora se conoce como: El Mayo Francés (Bailli, 2018).

En México, antes de que tuvieran lugar las Olimpiadas de 1968, diversos grupos de estudiantes y civiles se manifestaron contra las injusticias sociales. Si bien en un principio eran marchas aisladas, posteriormente cobraron fuerza y el gobierno los reprimió de manera violenta, de modo que muchos de ellos terminaron encarcelados y otros murieron en un acontecimiento histórico llamado: La noche de Tlatelolco. El 2 de octubre de 1968, la Plaza de las Tres Culturas se pintó de rojo, de cabellos adheridos al adoquín, de zapatos de jóvenes que corrían sin dirección para librarse de las balas, ¡qué ingenuos! (Poniatowska, 1971, p.2)

Investigaciones posteriores revelaron que los disparos iniciales provinieron de los agentes del gobierno federal, quienes junto al ejército masacraron a estudiantes y civiles que apoyaban la protesta, coordinándose para detener ilegalmente a decenas de manifestantes.

Miles de estudiantes se reunieron para realizar un mitin, en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. El objetivo de la reunión era dar a conocer un pliego petitorio de seis

puntos al gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, quien fue presidente de México durante los años 1964-1970. Solicitaban un cese de la represión política y la arbitrariedad en la que vivía la sociedad mexicana de la época. El movimiento estudiantil fue el vocero de las demandas no solo de los y las estudiantes, sino también de los trabajadores y los intelectuales de México. Pero poco después de las 06:10 de la tarde, un helicóptero lanzó una bengala sobre la plaza. Desde lo alto de los edificios comenzaron a disparar a la multitud. Los miembros del ejército que vigilaban la concentración respondieron a la agresión y dispararon contra los manifestantes (Poniatowska, 1971).

Los acontecimientos ocurridos en esa trágica noche han sido retomados en el cine, el arte y la literatura. Por ejemplo, "Olimpia" es una cinta que utiliza la técnica de la animación para contar la historia. "Un extraño enemigo" y "Verano del 68" son dos series de ficción que abordan el mismo tema. "El grito y Díaz Ordaz" y el "68" son dos documentales sobre el movimiento estudiantil mexicano de la época y la convulsión política; incluso la película "Roma", retoma el episodio que también es conocido como "El halconazo" o "La matanza del Jueves de Corpus" donde se muestra un grupo de estudiantes en una caminata en la que exigen un mayor presupuesto para la educación, la liberación de presos políticos y otras demandas. Si bien este incidente ocurrió en 1971, tres años después de la masacre de Tlatelolco, se hace alusión a ello ya que el cineasta Alfonso Cuarón muestra el contexto agitado de México en esos años y el papel de los estudiantes para incidir en su entorno social y político.

También en la literatura destacan cinco libros que describen lo sucedido en México: "La Noche de Tlatelolco" de Elena Poniatowska, "Historias del 68" de Vicente Leñero, "Los días y los años" de Luis González de Alba, "Palinuro en México" de Fernando del Paso y "La Plaza" de Luis Spota. Estos libros han sido parte de la producción que se realizó como un registro fuera de lo oficial, sobre el episodio que toma su lugar en la historia de México.

Un acontecimiento muy similar tuvo lugar en 1972 en Derry (Irlanda del Norte), en el que el 30 de enero soldados británicos dispararon a 26 civiles desarmados durante una marcha de protesta contra el internamiento o confinamiento sin juicio, organizada por la Asociación por los derechos civiles de Irlanda del Norte, muriendo 14 personas. Este episodio es conocido como "*Bloody Sunday*" (traducido como "Domingo sangriento"). Se ha representado en la película "*Bloody Sunday*" de 2002 dirigida por Paul Green Grass, que se inspiró en el libro de Don Mullan "*Eyewitness Bloody Sunday*" y también existe una canción titulada "*Sunday Bloody Sunday*" del grupo irlandés U2 de 1983 que relata estos convulsos momentos.

Además del país azteca y de países europeos como Irlanda, la convulsión social de esta época estaba presente en diversas partes del mundo, donde los muchos colectivos se manifestaban por la búsqueda de la igualdad y el respeto de los derechos humanos especialmente en Estados Unidos, que había salido de la Segunda Guerra Mundial consolidado como potencia y era referente de otras naciones cuyos movimientos sociales también se configuraban.

2.4. Movimiento gay

Otro acontecimiento que surgió en esta época fue la lucha de los derechos de los homosexuales en 1969. El movimiento gay, ahora denominado movimiento LGTBIQ+ (Lesbiana, Gay, Transgénero, Bisexual, Intersexualidad y Queer), como movimiento social, nació en los Estados Unidos, según algunas versiones a raíz de un allanamiento de la policía de Nueva York en el bar gay *Stonewall Inn*, situado en la calle Cristopher Street del barrio *Greenwich Village* de Nueva York, en la madrugada del 28 de junio de 1969. Ante la brutalidad policial que incluía insultos, registros forzados y violencia en

general, los acosados tomaron una identidad como grupo y el colectivo gay respondió con una serie de manifestaciones que derivaron en incidentes violentos. Este episodio se considera el inicio de la lucha del colectivo gay contra todo un sistema, legal, policial y social, que los perseguía (Sáez Torres, 2013). Aunque no fue el único hecho que desencadenó el movimiento gay, lo que hizo especial a *Stonewall*, según Caro (2020), más allá de la violencia, fue el impacto de las ideas que ahí se gestaron y en la organización de diferentes grupos activistas en todo Estados Unidos. No pasó mucho tiempo para que se comenzaran a ver resultados y logros. En EEUU se destipificó en 1973 la homosexualidad como enfermedad mental del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* de la APA (Vásquez, 2021).

Algunas películas relacionadas a este movimiento social, fueron: "Los chicos de la banda" (1970), y un *remake* en 2020, es un filme que retrata de una manera cercana la evolución del movimiento gay surgido a finales de los años ´60 y la década de los ´70. Siendo una adaptación de una obra de teatro con el mismo nombre, su argumento está ambientado unos años antes de los incidentes de *Stonewall*, en ella cada uno de los personajes evidencia todas las preocupaciones de los homosexuales de la época, algunas de las cuales siguen vigentes.

Otro ejemplo que retrata la sociedad de esa época, es la película "Rustin", estrenado en 2023, es un drama biográfico sobre el activista de los derechos civiles Bayard Rustin, quien además es homosexual y extiende su lucha a favor de los hombres de color con esta orientación. Este emblemático personaje fue uno de los organizadores de la marcha de Washington de 1963. Esta cinta llamó la atención pues fue realizada por la productora de Barack y Michelle Obama, quienes trataban de visibilizar la historia de personajes que han pasado desapercibidos. Otra producción reconocida por romper estereotipos de la sociedad estadounidense en la década de los 60 fue "Secreto en la Montaña", un filme que cuenta la historia de dos vaqueros homosexuales que intentan ocultar su orientación y, en su lucha por reprimir lo que sienten tratan de amoldarse a las costumbres de los hombres heterosexuales en la época.

2.5. Movimientos de vida independiente

Con todo el contexto anterior que contribuyó a allanar el camino de la reivindicación, otro colectivo que se manifestó en Estados Unidos lo constituyeron las personas con discapacidad a través del Movimiento de Vida Independiente (MVI), el cual se gestó en 1960, pero no se consolidó hasta 1970 en que lo hizo como una continuidad de la defensa de los derechos civiles. Su objetivo era luchar por mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, sacarlos de los hospitales o instituciones donde estaban recluidos y lograr que volvieran a la sociedad como personas que podían participar en su comunidad y ejercer sus derechos.

En un principio este movimiento fue impulsado por personas con discapacidad, desde las organizaciones civiles, las universidades y las asociaciones de veteranos de guerra, posteriormente se incluyeron todas las demás discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales.

Carbonell (2019, p. 202) plantea que hay consenso en situar cronológicamente el nacimiento del movimiento de vida independiente en 1962, el día en que Edward Verne Roberts, una persona con diversidad funcional severa, ingresa en la Universidad de Berkeley, California. Edward desde su infancia se empeñó en llevar una vida 'normalizada'.

En esa época, el paradigma médico rehabilitador con su enfoque asistencial era el imperante. Bajo este modelo, las personas con discapacidad se percibían como seres dependientes, subordinados al diagnóstico de un doctor y al proceso de rehabilitación.

El movimiento de vida independiente buscaba promover su independencia y empoderamiento, no estar supeditados al diagnóstico para asegurar la accesibilidad del medio físico, social y velar por el derecho a una vida autónoma.

Los principios y la filosofía de este movimiento se extendieron por todo el mundo, y poco a poco se crearon Oficinas de Vida Independiente (OVIs) en otros continentes. En Europa se volvió más evidente su surgimiento entre las décadas de 1980 y 1990, cuando activistas británicos viajaron a Estados Unidos y a su regreso promovieron los pilares de esta filosofía, fundando posteriormente la Red Europea sobre Vida Independiente (ENIL: *European Network on Independent Living*).

El activista Paul Hunt sostiene que las personas con discapacidad sufren discriminación en el trabajo, los hospitales, en los restaurantes o en sus relaciones personales y profesionales, debido al sistema de valores de las personas "capacitadas", quienes aún consideran la diferencia como un problema o enfermedad que radica en las personas que tienen esta condición.

Paul Hunt fue uno de los fundadores de la *Union of the Physically Impaired Against Segregations* (UPIAS) y estableció la diferencia entre insuficiencia y discapacidad, relacionándose la primera con el modelo médico biológico al tener en cuenta las condiciones biofísicas individuales. El segundo término hace referencia a "la desventaja o limitación de la actividad causada por una organización social contemporánea que no tiene en cuenta o lo hace muy poco, a los que tienen insuficiencias físicas y, por lo tanto, las excluye de las actividades sociales generales" (Valencia, 2007, p.20).

Lo anterior sienta las bases del modelo social, ya que este paradigma no sitúa en la persona con discapacidad el problema de participación debido a su condición, sino todo lo contrario: es la sociedad quien limita a estas personas por tener un entorno poco accesible para su convivencia y desarrollo. Palacios y Bariffi (2007) enfatizan que este modelo aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal dando paso a la inclusión con los principios de vida independiente, normalización del entorno, entre otros.

Se producen entonces importantes cambios como el hecho de que el concepto pasa de la segregación-integración al principio de la inclusión; de la objetivación y superposición de la deficiencia a la dignificación de la persona, donde se valora su condición de ser humano; de la concepción asistencialista al paciente, al concepto de sujetos de derechos, dado que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social (Córdoba & Paul, 2008).

Madrid (2013) establece que las propuestas del MVI pasan por transformar la autopercepción y la heteropercepción respecto de la discapacidad. Tanto los cambios introducidos en el uso del lenguaje, como la propuesta de mecanismos reales que contribuyen a potenciar la autonomía de la persona son de gran importancia, transformando la propia realidad a través de la colectividad. El lema del movimiento demuestra la esencia de este: 'Nada sobre nosotros sin nosotros'.

Diversidad de obras literarias escritas o ambientadas en la Edad Media o en la Edad Moderna, nos ilustran sobre las palabras y el trato que recibían las personas con discapacidad. Algunas referencias en libros célebres son: "Nuestra Señora de París", la novela de Víctor Hugo que narra la trágica historia de Quasimodo, un jorobado sordo que vivía en la catedral de Nôtre Dame. Este personaje marginado llega a tener tanta relevancia en el público, que incluso muchos conocen la obra como "El jorobado de Nôtre Dame", nombre que recibió la adaptación al cine. Mary Shelly en su famoso libro "El moderno Prometeo o Frankenstein", como se le conoce comúnmente, describe a una criatura que se considera un monstruo, dado que es un ser armado con partes de

cadáveres y su apariencia deforme causa repulsión a los demás. Otro ejemplo literario, del célebre escritor estadounidense Edgar Allan Poe, y que es digno de mencionar es el relato corto "Hop-Frog" o "La Rana saltarina", como se tradujo al español, donde se narra la venganza de un enano bufón de una corte, que era constantemente humillado por el rey y sus cortesanos.

Con el cambio de paradigma, al modelo médico rehabilitador, también cambia la manera de ser representados, por ejemplo en películas como: "Nacido el 4 de julio" o "Forrest Gump", donde se retrata el contexto de movilizaciones populares en contra de la guerra y se muestra personajes frustrados ante el abandono institucional, y que son marginados por la sociedad. Ron Kovic (Tom Cruise) del primer filme y el teniente Dan (Gary Sinise) en la segunda cinta.

Posterior a ello, surgen nuevas narrativas centradas en la experiencia de la discapacidad Modelo Social o de Derechos Humanos, con un mensaje más esperanzador y encaminado a una visión más positiva sobre la discapacidad y la aceptación de la diversidad se puede mencionar películas como: "Mi píe izquierdo" (1989) que cuenta la historia Christy Brown un pintor, escritor y poeta irlandés con parálisis cerebral que con la ayuda de su madre aprende a usar su única parte móvil para escribir y pintar. "Temple Grandin"(2010) narra la historia de una joven autista que se convierte en zoóloga, etóloga y profesora cuyas contribuciones científicas potenciaron el bienestar animal especialmente en las granjas de ganado. "Intocable" de 2011, contribución francesa basada en hechos reales sobre la amistad entre un acaudalado conde tetrapléjico y su cuidador un inmigrante de Senegal con antecedentes penales que lo trata como a un igual dejando de lado el enfoque lastimero con el que lo perciben los demás.

3. CONCLUSIONES

Al hacer un recuento desde el movimiento de los derechos civiles, que fue el primero y más importante de la época encabezada por el activista Martín Luther King; pasando por movimiento feminista, que enfrentaba injusticias como la desigualdad salarial y la visión reducida del papel de la mujer como ama de casa; siguiendo por la represión que vivieron las iniciativas juveniles como los estudiantes universitarios de distintos países del mundo, que estaban en contra de la intervención de Estados Unidos en Vietnam o protestaban ante las condiciones de vida precarias de los trabajadores; los atropellos y violencia vivida por la, ahora llamada, comunidad LGBTIQ+; hasta llegar a la invisibilidad que sufren las personas con discapacidad y en su lucha a través del movimiento de vida independiente; se evidencia que estos movimientos sentaron las bases para cambios significativos en la legislatura moderna.

Los diversos movimientos comparten luchas comunes que se entrelazan y han influido en la reforma de políticas y normativas hasta la actualidad. Aunque se han dado cambios sustanciales desde sus inicios, aún muchas demandas no han sido satisfechas plenamente y, en algunos casos, se han experimentado retrocesos. Ningún cambio a nivel de derechos se ha generado sin una lucha social por parte de sus actores, quienes a través de la acción colectiva han propiciado la visibilización de sus problemas y reformas significativas a las legislaturas.

El reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos no son exclusivos, ni deben estar sujetos a una población con características específicas que implique: la pertenencia a una raza que ejerce la mayoría de puestos de decisión, la identificación con un género tradicionalmente reconocido, tener una condición que no contempla la discapacidad o ser de la juventud que no cuestione el modo de vida y admita sin crítica alguna las normas o leyes del contexto social en el que se desarrolla.

Por otra parte, es importante destacar que las diferentes muestras de arte, cine y literatura que han inspirado estos movimientos han permitido que estos se mantengan vivos en el imaginario social. Para que una sociedad avance es necesario mirar a través de los ojos de distintos actores como los grupos minoritarios y los grupos en situación de vulnerabilidad, escuchar y tomar en cuenta las opiniones de diversos sectores se vuelve vital en la evolución humana, pues al ser diferentes brindan otras perspectivas y contribuyen en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria para todos y todas.

REFERENCIAS

Bailli, S. (2018). *El Mayo Francés, los días de revuelta que hicieron historia*. TN (Todo Noticias) / Internacional.

Carbonell, G. J. (2019): El movimiento de vida independiente en España. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (II): 201-214. https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.12

Caro, F. (2020) Más allá de Stonewall: el Movimiento de Liberación Homosexual de Colombia y las redes de activismo internacional, 1976-1989, *Historia Crítica*, 75 | 2020, http://journals.openedition.org/histcrit/1546

Córdoba M., & Paul, A. (2008). Discapacidad y exclusión social. Propuesta teórica de vinculación paradigmática. *Tareas*, (129), 81-104. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535055614007

García, D. (1989). Protesta y política: los movimientos anti-guerra en Estados Unidos, 1965-1975. *Historia Crítica*, 1(1), 33-67. https://doi.org/10.7440/histcrit1.1989.03

Madrid, A. (2013). Nothing about us without us! El movimiento de vida independiente: comprensión, acción y transformación democrática. *Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política*, (2), 22–38. https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/6292

Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca. http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3912

Poniatowska, E. (1971). *La noche de Tlatelolco; testimonios de historia oral* [México]: Ediciones Era.

Sáez Torres, M. (2013). Igualdad y orientación sexual. *Derecho Y Humanidades*, (21). https://derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/view/34921

Singer, M. (2022) El surgimiento del contact improvisation en el laboratorio estético-político de los años 60 y 70, *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 12 : 2 | 2022, http://journals.openedition.org/rbep/1260

Valencia, L. A. (2007). Breve Historia de las personas con discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos. *Revista Española de Discapacidad* (REDIS), 8 (p.285). https://rebelion.org/docs/192745.pdf

Vázquez, J. (2021). Las olas del movimiento LGBTIQ+. Una propuesta desde la historiografía. *Revista Humanidades*, 11(2), 65-81. https://dx.doi.org/10.15517/h.v11i2.47311

Sesgos de edad y tecnología en la política mexicana

Adriana Cantón

Universidad de Salamanca (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4091

Resumen: Los avances tecnológicos permiten el desarrollo en todos los ámbitos de la vida cotidiana, incluidas las diferentes formas de participación en el sistema político democrático. Sin embargo, la velocidad de la innovación puede ser mayor que la capacidad de adaptación de la población. En este texto se incluyen reflexiones sobre los posibles sesgos que puede producir la implementación de la tecnología para algunos grupos poblacionales, específicamente los adultos mayores. Siguiendo una investigación cualitativa, la metodología consiste en una revisión bibliográfica sobre la democracia y las desigualdades que puede generar la incorporación de innovaciones tecnológicas para la deliberación de diferentes grupos poblacionales en una sociedad como la mexicana. Este análisis teórico se fundamenta en el análisis de la democracia y sus ideales en relación a la tecnología. Se discute si los adultos mayores están siendo vulnerables si no se adaptan. El objetivo general de este capítulo es responder si existen sesgos de edad en México, mientras que el propósito específico es exponer el estado de la adaptabilidad democrática en México. Abordar esta cuestión es motivo de preocupación para crear un espacio de reflexión sobre los adultos mayores y al mismo tiempo abordar de manera secundaria la crisis de la democracia que afecta a los ciudadanos a nivel mundial. Finalmente, la conclusión prueba que el sesgo de edad existe en varias áreas de la vida política.

Palabras clave: sesgo de edad, democracia, vulnerabilidad, tecnología, México

Abstract: Technological advances have allowed development in all areas of daily life, including different forms of participation in the democratic political system. However, the speed of innovation may be greater than the population's ability to adapt. This text includes reflections on the possible bias effects that implementing technology may produce for some population groups, specifically the elderly. Following qualitative research, the methodology consists of a bibliographic review of democracy and the inequalities that may be generated by the incorporation of technological innovations for the deliberation of different population groups in a society such as Mexico. This theoretical analysis is based on democracy and its ideals and technology. It discusses whether older adults are being vulnerable if they do not adapt. The general objective of this chapter is to answer whether there are age biases in Mexico, while the specific purpose is to expose the state of democratic adaptability in Mexico. Addressing this issue is of concern to create a space for reflection on older adults while also addressing secondarily the crisis of democracy that affects citizens worldwide. Finally, the conclusion proves that age bias exists in various areas of political life.

Keywords: age bias, democracy, vulnerability, technology, Mexico

1. INTRODUCCIÓN

Al vivir en la era globalizada como la que habitamos actualmente "uno de los tantos aspectos que la evolución de la tecnología afectó es la vida pública. Las elecciones, las campañas electorales y la conversación pública del día a día se vieron trastocadas" (Arregui y Vitaliani, 2024, p. 6). Por lo tanto, es innegable la que la tecnología, la política y por ende, también la democracia, se han entrelazado y no pueden permanecer indiferentes entre ellas.

Este capítulo surge de la preocupación acerca de los sesgos de edad que se pueden presentar para participar en la política mexicana. El caso de México es relevante por dos razones: la primera es que es un país que cuenta con aproximadamente 129 millones de habitantes (Inegi, 2023), en él residen personas de todos los grupos de edad, incluido un importante peso de la población mayor; además de que se encuentra entre los diez países más poblados del mundo (Inegi, 2023). Por otro lado, la figura del voto electrónico, que comienza a ser cada vez un tema más comentado en México, especialmente a partir de 2018.

El tema de la tecnología, y específicamente del uso de Internet para participar en temas políticos, puede marcar una diferencia en los resultados dependiendo de qué generación sea la que esté involucrada mayoritariamente. Pippa Norris (2001) sostiene que existen consecuencias políticas del uso de Internet a través de dos tesis: la movilización y el refuerzo. La primera sugiere que Internet facilita y fomenta nuevas formas de activismo político, mientras que la segunda sostiene que no se produce una transformación radical en la participación política. Siguiendo la segunda teoría, en el caso de México es necesario una discusión sobre si existe una transformación de forma positiva, negativa, o ninguna.

Con el fin de prevenir la discriminación por edad y garantizar que exista congruencia con el fin inclusivo de la democracia, se llevará a cabo una reflexión teórica con base en la literatura existente, así como en ciertos pronunciamientos de los ciudadanos, para determinar si existe un sesgo de edad en la política de México. Si esta segregación se ha creado ha sido debido al manejo y uso que se les ha dado a las tendencias tecnológicas (Waisbord, 2020, p. 258). En ese caso, será necesario repensar y reevaluar si continuar con la automatización del país es lo mejor, aún sabiendo que se está discriminando a los adultos mayores, que se ven más limitados en cuanto a la tecnología.

El objetivo es analizar si existe una dicotomía adaptación-vulneración con referencia a los adultos mayores acerca de la política mexicana. En otras palabras, y planteados en términos de interrogantes para esta reflexión: ¿Son estas las dos únicas opciones para las generaciones que no se rigen completamente por Internet o la tecnología? De igual forma se mantiene una idea de que se debe perseguir una democracia, una arena donde todos deben participar de forma equitativa, pero en este punto surge también otro interrogante: ¿La tecnología ha permitido u obstaculizado a los adultos mayores participar en la política? Este tipo de preguntas serán abordadas durante este trabajo de reflexión teórica.

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1. Tecnología e involucramiento democrático en México: ¿es solo para los jóvenes?

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) es el organismo encargado de recabar información tanto cuantitativa como cuantitativa sobre las estadísticas más relevantes del país. A través de encuestas realizadas a toda la población mexicana, este organismo autónomo presenta indicadores en diversas áreas: demografía

y sociedad, economía y sectores productivos, geografía y medio ambiente, y gobierno, seguridad y justicia.

El Inegi (2022) presentó algunas cifras respecto a la población de la tercera edad. Se registraron aproximadamente 18 millones de personas de 60 años y más, los cuales representan alrededor del 14% de toda la población mexicana. A modo de comparación, el censo anterior realizado por el Inegi en 2015 indicaba que la población dentro del mismo rango de edad era de 12.4 millones, y representaban al 10,4% de la población total, lo que indica un aumento de ciudadanos dentro de este rango de edad.

Además, otro descubrimiento clave es que en las elecciones federales en México, el grupo de edad que más vota es el de los adultos entre 60 y 70 años (Martínez, 2024). Para apoyar lo anterior, el Instituto Nacional Electoral (2020) afirma que después de la educación, la edad es la variable más asociada con la participación electoral. Además, la propensión a votar se incrementa equitativamente conforme la edad aumenta..

En contraste, en la actualidad, en el país residen 37.7 millones de jóvenes entre 12 y 29 años, lo que equivale al 30% de la población. Aunque existe una brecha innegable entre los ciudadanos en estos grupos de edad, es importante no restar importancia al primer grupo estudiado. Son los que más se interesan por la vida política, lo que pone de relieve la necesidad de una democracia que atienda a quienes han vivido la política y son guiados por la experiencia.

Además, existen más disparidades. Por ejemplo, la brecha digital. Según Robles (2022) las desigualdades entre las personas mayores se han acentuado debido al uso de las nuevas plataformas tecnológicas, y además es otra posibilidad que carezcan de acceso a herramientas de última generación. Otros datos sobre las diferencias en el uso de Internet son significativos. Con base en información del Inegi (2023), el 47,6% de los adultos de 55 años y más son usuarios de internet. Este grupo de edad tiene el porcentaje más bajo en comparación con los jóvenes de 18 a 24 años, ya que el 95,1% de ellos utiliza internet.

Sin embargo, es posible que este rápido desarrollo tecnológico ni siquiera beneficie a los jóvenes, como expresan Sierra y Candón (2020), dado que hay riesgo de no poder seguir el ritmo de los cambios tecnológicos, debido a que "la revolución digital como toda transformación estructural de largo alcance, puede ser considerada un verdadero terremoto cultural" (p. 9). No obstante, desde la investigación de los autores mencionados ha transcurrido una década y se han presentado avances relevantes. Por ello, desde un punto de vista contrario López (2007) encuentra que actualmente hay un activismo a través de los medios sociales, dado que Internet y las redes sociales sirven a tres propósitos: como fuentes de información, como herramientas de comunicación y como factores de coordinación informativa.

La existencia de este activismo puede implicar que los jóvenes están interesados en participar en la vida política y democrática de sus países. Del mismo modo, La Rosa expresa el "interés de los jóvenes por participar en el cambio social" (2014, p. 122). A pesar de las afirmaciones y evidencias de una disminución en sus motivaciones por la participación hemos observado en diversos países procesos muy interesantes de empoderamiento digital".

2.2. Discriminación por edad y sus consecuencias en la participación

Rivera (2023) se refiere a la discriminación por edad, ya sea directa o indirecta. La diferencia radica en la conciencia de tratar a otro individuo de forma más o menos favorable en función de su edad. Por otro lado, la discriminación indirecta se refiere a disposiciones aparentemente neutras que, en su aplicación, perjudican a las personas mayores. El mismo autor concluye que tanto el edadismo como la discriminación por

motivos de edad impiden que las personas disfruten de una participación igualitaria en diversos ámbitos, ya sean económicos, sociales, culturales o políticos (Rivera, 2023).
La realidad es que el discurso de "cuidar" a los adultos mayores, puede o no ser aplicable a toda una sociedad. El verdadero peligro reside en generalizar, perpetuar estereotipos y alimentar estigmas que socavan la importancia de los adultos mayores en la sociedad.
En 2018, Murden y Cardenaso (citados en Arbesú y Piña, 2020) hicieron otra observación sobre las diferencias por edad: "los jóvenes cuyas edades oscilan entre los dieciséis y veintinueve años se conectan a internet vía el Smartphone, a diferencia de las personas de mayor edad, que prefieren la computadora personal o PC" (p. 3). La integración forzosa en la tecnología es inevitable, independientemente de la generación. Con ello, es innegable que este desarrollo forma ya parte de la vida cotidiana.
Otro punto a tener en cuenta es que los jóvenes son más cambiantes y sus opiniones aún no están totalmente formadas. Pueden formar un criterio a través de Internet exponiéndose a información rápida. Por otro lado, las personas mayores utilizan diferentes medios para adquirir conocimientos sobre temas más relevantes. También es una posibilidad que los jóvenes dispongan de más tiempo libre que los adultos mayores para mantenerse conectados y al día de los avances tecnológicos.
Por estas y muchas otras razones, la tecnología puede considerarse un aliado para el público; así que México es uno de los países que busca adaptarse a la digitalización. Para ello, el Instituto Electoral Ciudad de México (2020) desarrolla propuestas para tener un mayor éxito político, donde uno de ellos establece que las personas mayores: "No son 'nativos digitales', los partidos y las instituciones tendrán que ajustar sus plataformas tanto en fondo como en la forma, con diseños más intuitivos y sencillos, más funcionales, con menos carga tecnológica"(pp. 124-125).
Volviendo a la cita anterior, puede ser cierto que los adultos mayores no sean nativos digitales, pero eso no significa que su grado de participación deba pasarse por alto. Según varios autores (O'Neill, 2007; Ocampo, 2011) la participación política (en términos generales) es una característica de la adultez. Además, Norris (2003) y O'Neill (2007) encontraron una correlación positiva entre la edad y la participación política convencional. Esto pone de relieve que se refiere a los medios tradicionales, en los que ya se ha propuesto que los jóvenes simplemente no confían.
El descubrimiento de que la concientización sobre la democracia aumenta simultáneamente con los rangos de edad no puede considerarse una mera coincidencia. Más bien implicaría que la edad, junto con las experiencias y los conocimientos personales, da forma a adultos más sensatos acerca de su entorno, incluido sobre el ámbito político.
Luis Guillermo Palacios (2018) realizó un estudio sobre el voto electrónico por Internet en México, analizando las decisiones legales y los conflictos constitucionales que provocaría. Un riesgo era que si se implementara el voto electrónico comentado o la democracia tecnológica, potencialmente habría restricciones en cuanto a la edad. A pesar de las advertencias y el riesgo que implicaba, este modelo de votación electrónica se implementó en las elecciones intermedias de 2021 en México. Diversos testimonios de adultos mayores demuestran que tuvieron dificultades para emitir su voto, mostrando resistencia a abandonar el voto en papel, un método tradicional y poco complicado. Aunque los funcionarios encargados se mostraron dispuestos a explicar el procedimiento, se presenció resistencia e incluso un testimonio que afirmaba: "En lo personal, a mí ya me rebasó la tecnología" (El Imparcial, 2023).
Uno de los descubrimientos de esta sección es que en México los adultos mayores son un grupo menos representativo de la población. Además, sí utilizan Internet, aunque en un porcentaje bajo. A pesar de ello, ninguno de estos hechos les quita el derecho a

participar en la vida política del país. Ante ello cabe preguntarse: Si no son capaces de adaptarse, ¿están siendo vulnerados?

2.3. Estudio de adaptación-vulneración

Para iniciar este debate, propondremos la siguiente pregunta: Si no se adapta, ¿está siendo vulnerado? Esto concuerda con la afirmación de Izquierdo (2015, p. 11) de que "Debido a los cambios tecnológicos, uno de los sectores más afectados son las personas de la tercera edad, por la dificultad para adaptarse a los cambios de las nuevas tecnologías de forma rápida". La afirmación anterior establece rotundamente la vulnerabilidad del segmento de la población estudiada, ya que se están viendo afectados por su edad y su incapacidad para adaptarse a estos avances.

En este texto, la vulnerabilidad se entenderá como una de tipo social, que se define como la "desprotección de un grupo cuando enfrenta daños potenciales a su salud, amenazas a la satisfacción de sus necesidades y violación a sus derechos por no contar con recursos personales, sociales y legales" (Guerrero y Yépez, 2015, p. 122). Así, estarían desprotegidos y amenazados de no poder participar en la democracia por cuestiones relacionadas con la edad.

De acuerdo con Robles (2022) los adultos mayores sí parten de condiciones de vulnerabilidad debido a sus propios contextos. El autor enumera ciertas realidades en México que dificultan su capacidad de adaptación, como los campesinos analfabetas, las mujeres marginadas de comunidades rurales, los trabajadores de origen indígena, entre otros. A esto se suma la situación tecnológica, que se traduce en una mayor desventaja.

Para apoyar esto, Frávega *et al.* (2008, p. 6) realizaron un estudio sobre adultos mayores, y entre sus hallazgos más relevantes, el 30% de los encuestados declaró tener computadora en su casa, pero no la usa por factores tales como: desconocer el manejo; porque la usan sus hijos o le causa rechazo. Este descubrimiento corrobora que un gran porcentaje de jóvenes sí se sienten familiarizados con la tecnología y se podría proponer que su uso es habitual. Desde un punto de vista contrario, los adultos mayores han expresado no solamente su incapacidad de hacerlo solos, sino que también involucran el ámbito sentimental.

Cardozo et al. (2017, p. 3) mencionan que las personas mayores corren un alto riesgo de aislarse del resto de la sociedad debido a sentimientos como: el miedo a tener que aprender algo en una etapa avanzada de sus vidas; sentirse fuera de contacto; sentirse incapaces de evolucionar al mismo ritmo que el resto de la sociedad; el temor a entrar en un mundo mucho más complejo del que conocen; o el mayor esfuerzo necesario para adaptarse. Junto a esto, también experimentan un deterioro físico, que podría tener un impacto negativo, como problemas de movilidad, visión o audición. Ante ello, ya no estaría dentro de sus capacidades seguir el ritmo acelerado de la modernidad.

No obstante, los adultos mayores no deben conformarse con la idea de que el uso de las tecnologías se asocia por principio a la gente joven. Este favoritismo hacia los jóvenes es también un estereotipo, ya que, por el contrario: "No hay a priori ningún elemento que nos lleve a señalar, por ejemplo, que Internet está reservada a personas situadas dentro de una banda de edad" (Barroso et al., 2002, p. 9). Este binomio no debería conducir necesariamente a un resultado negativo ni comprometer la integridad y la independencia política en función de la edad.

Por lo tanto, es necesario un enfoque que incluya a todos los grupos de edad y que siga la idea de que es necesario reivindicar la responsabilidad política y social hacia un enriquecimiento afectivo, cognitivo y conductual de los mayores. Se trata de la reciprocidad donde existe un ciclo de apoyo político al bien común, incluidos los adultos

mayores, y éstos son capaces de participar en política independientemente de los avances tecnológicos.

Lo dicho por Cardozo et al. es que sí están vulnerados porque, en realidad, los medios sociales no están destinados a ellos, por lo que su contenido puede ser inapropiado para determinados grupos de edad. Se dice que: "La resistencia de los mayores al uso de tecnología no es infundada, ya que en base a los prejuicios existentes frente a la vejez, se ha construido una barrera entre las personas mayores y las tecnologías" (2017, p. 3).

En este sentido, la pregunta de si no ser capaz de adaptarse le hace a uno vulnerable se responderá con un sí. Pippa Norris (2001) tiene un concepto que lo explica perfectamente, "brecha digital social", la cual resume y confirma los apartados anteriores. Como cualquier brecha, ya implica una división entre los ciudadanos basada en diferentes características, en este caso, la edad ha sido identificada como uno de esos factores, en particular en relación con la digitalidad (que incluye Internet y las redes sociales), y el mundo social.

3. CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se puede afirmar que sí existe un sesgo de edad que amenaza el objetivo de la democracia acerca de que todos deben participar en la política.

Además, se ha confirmado que la edad sí influye en el conocimiento de la democracia gracias a sus experiencias de vida, por lo que sus voces deberían escucharse más, no menos. En el sentido de lo virtual, también existe la posibilidad de que muchos adultos mayores se queden atrás, dado que pertenecen a una generación más alejada de la tecnología.

Una vez establecido que la democracia debe implicar a todos los ciudadanos independientemente de su edad, es importante señalar que los avances tecnológicos también han tenido efectos negativos en las generaciones más jóvenes. Esto significa que la innovación y el progreso que aporta la tecnología tienen repercusiones para todos los rangos de edad. Tras la investigación realizada se encuentra que, en política, existe un sesgo debido a las simples limitaciones de la edad que escapa al control humano en un mundo posmoderno que aspira siempre hacia el futuro, descuidando al propio presente.

No obstante, existe un lado positivo, y es que los adultos mayores siguen teniendo entusiasmo para participar en la política mexicana. Por otro lado, es cierto que, para los jóvenes mexicanos, su principal medio para obtener información es a través de internet y las redes sociales. Sin embargo, ésta no debería ser la principal prioridad; lo que debería ser el objetivo es crear conciencia de la democracia como cuestión fundamental en el país. En su lugar, debería centrarse en hacer un esfuerzo por no marginar a otro grupo en función de la edad, ya que pueden ser capaces de adaptarse a pesar de no haber crecido en la era tecnológica. La mayoría de los adultos mayores no buscan ser olvidados; al contrario, siguen probando su valor dentro de la sociedad en la que se desenvuelven.

Las futuras líneas de investigación deberían considerar un abanico más amplio de países, ya que estos descubrimientos ponen de manifiesto quién es la población vulnerable, a la que es igualmente importante cuidar y prevenir de cara al futuro. El hecho de que México sea un país predominantemente joven no debe despreciar a la minoría numérica, que ha demostrado ser significativa para el fortalecimiento y la comprensión de la democracia.

La revisión de la literatura ayuda a profundizar en los pensamientos y sentimientos más íntimos de las generaciones pasadas, al enfrentarse a sus propios miedos en un mundo globalizado. El llamado más fuerte y relevante de este texto es a desacelerar los

procesos que las sociedades buscan acelerar cada vez más. La desaceleración propuesta no pretende detener el desarrollo o la automatización, ni mucho menos impedir la innovación tecnológica.

Para garantizar que todos los sectores de la población, especialmente los grupos de mayor edad, aprendan en igualdad de condiciones, sería necesario aplicar medidas de innovación democrática como el voto digital. Esto supondría una excelente solución para los ciudadanos, siempre que estén preparados para ello. Hipotéticamente, si disminuyera la participación de los adultos mayores (que han demostrado no ser indiferentes a la política), se crearía un problema de compatibilidad entre el desarrollo y los ciudadanos.

En conclusión, se ha descubierto que existen acciones que pueden hacer que los adultos mayores sean vulnerables a lo que ocurre en su entorno, lo que les afecta enormemente. Sin embargo, debe haber una inclusión con la ayuda de los avances tecnológicos, o a pesar de ellos. Si bien es innegable que estos avances han traído desarrollo y bienestar, la automatización de procesos, como los democráticos, debe hacerse de manera equitativa para todos. Si no es así, entonces no está cumpliendo su propósito.

REFERENCIAS

Arbesú, M.I., & Piña, J.M. (2020). Redes sociales, empatía y solidaridad ciudadana en jóvenes universitarios. Ciudad de México 2017. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (55), 1-17. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-012

Arregui, J.D., & Vitaliani, E. (2024). Democracia y derechos en la era digital: desafíos y oportunidades. *Revista Cálamo,* (21), 6-9. https://doi.org/10.61243/calamo.21.426

Barroso, J. Cabero, J., & Romero, R. (2002). Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información. *Innovación Educativa*, (12), 319-337.

Cardozo, C. Martín, A.E., & Saldaño, V. (2017). Los adultos mayores y las redes sociales. Analizando experiencias para mejorar la interacción. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(2), 1-29. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i2.244

El Imparcial. (04 de Junio de 2023). *Voto electrónico divide opiniones en Ecatepec: "Rápido pero difícil para adultos mayores*". https://acortar.link/GgDdJl

Frávega, A. Carnino, M.A. Domínguez, N., & Bernal, C. (Junio 2008). *Adultos mayores y nuevas tecnologías: la superación de una brecha tecnológica.* [Sesión de conferencia]. III Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, Buenos Aires, Argentina.

Guerrero, N., & Yépez, M.C. (2015). Factores asociados a la vulnerabilidad del adulto mayor con alteraciones de salud. *Universidad y salud*, 17(1), 121-132. https://acortar.link/daS3u9

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (25 de Mayo de 2022). *Resultados de la Encuesta Nacional Sobre Discriminación (ENADIS) 2022*. https://acortar.link/QilF6T

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (06 de Julio de 2023). *Estadísticas a Propósito del Día Mundial de la Población*. https://acortar.link/3FFXMH

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (19 de Junio de 2023). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares.* https://acortar.link/mAl241

Izquierdo, A. (2015). *Las TIC y la Tercera Edad* [Tesis de Grado]. Universidad de Valladolid. UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16025

La Rosa, A. (2014). Comunicación para la democracia: jóvenes y movimientos sociales en la era digital. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), 118-124. https://doi.org/10.18259/acs.2014012

López, S. (2007). Jóvenes, Internet y Movimiento Antiglobalización: Usos activistas de las Nuevas Tecnologías. *Revista de Estudios de Juventud*, (76), 183-199.

Martínez, F. (12 de Febrero de 2024). *Busca el INE motivar la participación ciudadana*. https://acortar.link/fbdiqh

Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge University Press.

Norris, P. (2003). Young People and Political Activism: From the Politics of Loyalties to the Politics of Choice? *Report for the Council of Europe Symposium*, (11), 27-28.

O'Neill, B. (2007). *Indifferent or just different? The political and civic engagement of young people in Canad*a. Canadian Policy Research Network.

Ocampo, A. M. (2011). Ciudadanía juvenil, juventud y Estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

Juventud, 9(1), 287-303.
Palacios, L. (2018). El voto electrónico por internet en México: Algunos Comentarios. *Ars Boni et Aequi*, 14(2), 113-133.
Rivera, M. A. (2023). *Dependencia, edadismo, brecha digital y aislamiento: mujeres mayores frente al uso de tecnologías digitales en la Ciudad de México* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://acortar.link/NaXDLK
Robles, D. (25 de Agosto de 2022). *Se profundiza la brecha digital en la tercera edad.* https://acortar.link/k68Jvz
Sierra, F., & Candón, J. (2020). Introducción: De las tecnologías de representación a la expresión ciudadana. En F. Sierra y J. Candón (Eds.), *Democracia digital: De las tecnologías de representación a la expresión ciudadana* (pp. 9-23). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
Waisbord, S. (2020). ¿Es válido atribuir la polarización política a la comunicación digital? Sobre burbujas, plataformas y polarización afectiva. *Revista SAAP,* 14(2), 249-270. https://doi.org/10.46468/rsaap.14.2.A1

La construcción discursiva en estudiantes de educación superior a través del *u-learning*

André Runée Contreras Roa

Universidad de Pamplona (Colombia)

DOI:https://doi.org/10.14679/4092

Resumen: se entiende por *u-learning*, como una modalidad educativa digital y ubicua, que ha prevalecido en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior durante esta última década, ofreciendo un acceso flexible al conocimiento en cualquier momento y lugar. Por lo que, la finalidad de este estudio fue analizar su influencia de esta modalidad en la construcción discursiva en los estudiantes de la cátedra transversal Habilidades Comunicativas de la Universidad de Pamplona. Para esto, se recurrió al enfoque mixto, recopilando datos mediante la aplicación de encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación simple y directa. Los resultados evidenciaron que el *u-learning* contribuye significativamente al desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita, como también al fortalecimiento del pensamiento crítico, destacando el uso de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes, las cuales facilitan la interacción, el trabajo colaborativo y la autonomía. Sin embargo, se suscitaron ciertos cuestionamientos que involucran el sentido ético y moral a la hora de hacer uso de estas herramientas. Dentro de las conclusiones, se sostiene que la integración del *u-learning* en escenarios de educación superior, no solo promueve el aprendizaje autónomo, sino que también mejora las competencias discursivas y tecnológicas de los estudiantes.

Palabras clave: u-learning, enseñanza, aprendizaje, discurso, inteligencia artificial

Abstract: u-learning is defined as a digital and ubiquitous educational modality that has gained prominence in higher education teaching and learning processes over the past decade, offering flexible access to knowledge anytime and anywhere. This study aimed to analyze the impact of this modality on the discursive construction of students in the transversal course of Communicative Skills at the University of Pamplona. A mixed-methods approach was employed, collecting data through surveys, semi-structured interviews, and direct observation. The results revealed that u-learning significantly contributes to the development of oral and written expression skills, as well as the enhancement of critical thinking. It also highlighted the use of artificial intelligence tools by students, which facilitate interaction, collaborative work, and autonomy. However, ethical and moral concerns emerged regarding the use of these tools. The conclusions suggest that integrating u-learning into higher education settings not only fosters autonomous learning but also enhances students' discursive and technological competencies.

Keywords: u-learning, teaching, learning, discourse, artificial intelligence

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje ubicuo o *u-learning*, es una modalidad educativa que se fundamenta en la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el objetivo de ofrecer acceso al conocimiento en cualquier momento y lugar. Según Peña-Azpiri y

Escudero-Nahón (2020), este enfoque educativo se apoya en dispositivos electrónicos que están embebidos en la vida cotidiana, lo que permite a los estudiantes disfrutar de experiencias personalizadas a diferencia de otros métodos educativos, pues, el *u-learning* elimina las barreras de tiempo y espacio, facilitando así el autoaprendizaje y promoviendo una interacción continua con el contenido educativo.

Además, esta modalidad se caracteriza por generar un ecosistema amplio que extiende el conocimiento más allá del aula tradicional, utilizando tecnologías convergentes que crean sistemas de almacenamiento en la nube y plataformas de contenido audiovisual, que permiten un acceso constante a servicios educativos. Esto no solo facilita el aprendizaje, sino que también potencia aspectos actitudinales como la motivación y la autonomía en los estudiantes (Moreno-López et al., 2022; Tortorella el al, 2018).

Lo anterior nos lleva a considerar que el éxito del *u-learning* depende de la capacidad de los estudiantes para adaptarse a estas nuevas tecnologías y metodologías (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). La literatura sugiere que la formación en competencias digitales es esencial para maximizar los beneficios que trae esta modalidad **(**Luquetta-Cediel et al.**,** 2023). No obstante, aún existen desafíos significativos como las desigualdades en el acceso a tecnología y la necesidad de un diseño pedagógico adecuado que integre estas herramientas de manera efectiva.

Por su parte, Guabassi et al. (2022), manifiestan que un sistema se considera ubicuo si puede ajustarse a su entorno, incluyendo el usuario, la plataforma y el dispositivo, dado que esta flexibilidad es fundamental en la educación moderna, donde los estudiantes requieren acceso a recursos educativos de manera permanente que hagan de su aprendizaje un proceso holístico.

Por esta razón, dentro del objeto de esta investigación se abordó la cátedra de Habilidades Comunicativas que ofrece la Universidad de Pamplona y que resulta común y obligatoria para todos los estudiantes que cursan su formación a nivel de pregrado en cualquier campo de estudio, a fin de comprender los efectos didácticos que tiene el desarrollo del currículo en su formación profesional desde el *u-learning***.** Resulta oportuno señalar que esta modalidad se considera innovadora para abordar el desarrollo de competencias discursivas en los estudiantes, especialmente en un contexto donde las habilidades comunicativas son cada vez más complejas. Según Peña y Escudero (2019), la naturaleza integral del *u-learning*, trabaja en la integración de competencias y redefine estándares a través de experiencias contemporáneas, ofreciendo un terreno fértil para el desarrollo de habilidades discursivas en diversos contextos y plataformas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes. Aunque, en la mayoría de los casos la implementación de este tipo de enfoques para el desarrollo de competencias discursivas no está exenta de desafíos (Tortorella et al., 2019).

Esta problemática señala que para que el uso de entornos virtuales de aprendizaje trascienda más allá de una mera adquisición de conocimientos tecnológicos, es vital involucrar a todos los agentes educativos en la identificación de las necesidades socioculturales y técnicas de los estudiantes. Lo que resulta particularmente relevante en el contexto de las competencias discursivas, donde la interacción y la comunicación efectiva son fundamentales (Matesanz del Barrio, 2019). Esto nos lleva a enfatizar en la importancia de la educación como un proceso socio-cultural complejo, que además de mediarse a través de un entorno digital, está determinado por la interdependencia de los componentes humanísticos que forman parte de la vida de los usuarios y que afectan el desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas, que a su vez se articulan como una facultad cognitiva indispensable en la adquisición de conocimientos sobre el paradigma en el que se comunican (Galindo-Ramírez, 2021).

1.1. El auge del u-learning en la educación superior

El *u.learning* se traduce como la evolución significativa de otras modalidades de aprendizaje mediadas por tecnología, como el *e-learning* (aprendizaje electrónico) y el *m-learning* (aprendizaje móvil). A continuación, se presentan algunas generalidades de estas modalidades en comparación con el *u-learning*:

Tabla 1. Relación del *u-learning* con otras modalidades.

Modalidad	*U-Learning*	*E-Learning*	*M-Learning*
Principios	Aprendizaje en cualquier momento y lugar	Aprendizaje electrónico, principalmente a través de ordenadores	Aprendizaje móvil, a través de dispositivos móviles
Ventajas	- Accesibilidad total - Flexibilidad máxima - Adaptabilidad al contexto - Fomento del aprendizaje continuo - Integración con la vida cotidiana	- Ahorro de tiempo y costos - Contenido consistente - Fácil actualización de materiales - Escalabilidad - Seguimiento del progreso	- Portabilidad - Aprendizaje en movimiento - Acceso rápido a información - Interactividad inmediata - Aprovechamiento de tiempos muertos
Desventajas	- Requiere autodisciplina - Posible sobrecarga de información - Dependencia tecnológica - Posible aislamiento social - Dificultad para evaluar habilidades prácticas	- Falta de interacción cara a cara - Requiere habilidades tecnológicas - Posibles problemas técnicos - Puede ser menos efectivo para habilidades prácticas - Riesgo de plagio o trampa en evaluaciones	- Limitaciones de tamaño de pantalla - Posible distracción por notificaciones - Dependencia de batería y conectividad - Contenido a veces simplificado - Posible fragmentación del aprendizaje
Usuarios potenciales	- Profesionales - Estudiantes de educación superior/continua - Personas con horarios irregulares - Aprendices autodidactas - Viajeros frecuentes	- Estudiantes de educación superior - Profesionales en formación continua - Empleados corporativos - Personas con acceso limitado a educación presencial - Estudiantes de cursos en línea	- Jóvenes y nativos digitales - Profesionales en movimiento - Estudiantes que combinan trabajo y estudio - Personas en áreas con acceso limitado a computadoras - Usuarios de aprendizaje informal

Fuente: elaboración propia

Como se pudo apreciar, el *u-learning* amplía el concepto de *e-learning* al eliminar las barreras de tiempo y espacio; mientras que el *e-learning* típicamente se realiza en un entorno digital fijado (Peña-Azpiri & Escudero-Nahón, 2020). Por otra parte, el aprendizaje ubicuo incorpora las ventajas del *m-learning* y las expande, pero, aunque ambos permiten el aprendizaje en movimiento, el u-learning articula más profundamente la tecnología en el entorno del estudiante (Moreno-López et al., 2022).

1.2. Integración de tecnologías avanzadas

El aprendizaje ubicuo aprovecha las tecnologías de almacenamiento en la nube, redes de distribución de contenido (CDN) y tecnologías de tasa de bits adaptativa (ABR) que mantienen actualizada la información y contenidos producidos por el docente y estudiante de manera inmediata; asimismo, resalta el uso de herramientas de inteligencia

artificial (IA), mediante las cuales se logra promover un entorno de aprendizaje más conectado, transversalizado y personalizable según las necesidades y ritmos individuales de los estudiantes. Según Magallanes et al. (2023), esto es posible mediante el uso de algoritmos que ajustan el contenido educativo y las evaluaciones, proporcionando una experiencia de aprendizaje única más flexible y accesible.

Algunas de las herramientas que han cobrado popularidad en estos últimos años son los chatbots y asistentes virtuales que facilitan la interacción entre docentes-tecnologías y estudiantes-tecnologías (Farrelly & Baker, 2023), a fin de automatizar procesos que suelen ser repetitivos como la retroalimentación inmediata o la atención a consultas frecuentes, contribuyendo a la economización del tiempo que puede ser dedicado a la realización de actividades de enseñanza o aprendizaje que resultan más complejas (Crompton & Song, 2021).

1.2.1. Desarrollo de competencias digitales

Este enfoque destaca la importancia de que los estudiantes desarrollen competencias digitales avanzadas, es decir, aquellas facultades para interactuar con las tecnologías que permiten el aprendizaje en cualquier momento y desde cualquier lugar (Ramírez et al., 2023). Esto implica que los discentes deben tener la capacidad de utilizar tecnologías de información y comunicación (TIC) de manera eficiente, lo que incluye no solo el acceso a plataformas educativas, sino también la capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje en entornos virtuales, lo que se traduciría en las siguientes habilidades: alfabetización digital, gestión de la información y adaptabilidad flexibilizada.

1.3. MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Según lo anterior, el *u-learning* actúa desde algunas dimensiones vitales: tiempo, lugar, medio y contexto (Ramírez et al., 2023), lo que permite evaluar cómo los estudiantes interactúan con las tecnologías avanzadas para mejorar su proceso de aprendizaje. Otro factor representativo es el uso de IA desde un aprendizaje conectivo, dado que, los docentes comenzarán a planificar experiencias educativas efectivas en lugar de actividades curriculares y estas a su vez, favorecerán los procesos de rastreo y análisis de en las interacciones de los estudiantes con los recursos educativos, ofreciendo ejercicios de retroalimentación personalizada que contribuyen significativamente en su desempeño académico (Farrelly y Baker, 2023).

1.3.1. El aprendizaje autónomo

Como señalan Luquetta et al. (2023), el aprendizaje ubicuo tiene un alto nivel de aceptación en la comunidad universitaria, debido a que mejora el desempeño individual y colectivo, fomentando la autonomía en el aprendizaje, si bien, el mundo está experimentando cambios rápidos, lo que genera nuevas necesidades educativas y nuevos avances.

En este sentido, es necesario que el estudiante demuestre el dominio de competencias digitales para que así pueda aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece el *u-learning*, pues esto, les facilitará el acceso a los conocimientos de asignaturas específicas, además de permitirles desarrollar habilidades críticas como la gestión del tiempo, la resolución creativa de problemas y la capacidad para buscar y utilizar información de manera efectiva (Wadtan et al., 2024). No obstante, este trabajo debe realizarse conjuntamente entre docente y estudiante, ya que hablar de autonomía puede resultar un tanto contraproducente, dado que se espera que el estudiante no dependa de las herramientas de tecnología avanzada y generativa (Sharma, 2022), sino que construya sus propios conocimientos de manera crítica a partir del acceso a la

información que estás le proveen, esto evidenciará el desarrollo de una independencia que coadyuve a identificar sus propias carencias educativas y buscar activamente soluciones o recursos que les ayuden a mejorar su rendimiento académico.

1.3.2. El trabajo colaborativo

Según Batista et al. (2024), uno de los principales aportes del *u-learning* al trabajo colaborativo se plantea como la posibilidad de que los estudiantes interactúen y trabajen juntos en tiempo real desde cualquier sitio y a cualquier hora, suprimiendo cada vez más la brecha física y temporal que tradicionalmente limitaban la colaboración.

Algunos de los aspectos más prominentes en este ámbito es la colaboración activa y continua entre los participantes, debido a que pueden compartir ideas, debatir conceptos y resolver problemas en entornos virtuales enriquecidos por tecnologías avanzadas, lo cual no solo favorece la interacción entre los estudiantes, sino que, a su vez promueve el desarrollo de habilidades clave como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la gestión del tiempo, facilitando una mayor participación, integración y compromiso de cada uno de los miembros del equipo (Wadtan et al., 2024).

1.3.3. Aprendizaje contextual

El aprendizaje contextual es fundamental dentro del aprendizaje ubicuo, pues reconoce que el conocimiento no se adquiere de manera aislada, sino que está profundamente arraigado al entorno en el que se produce (Tortorella et al., 2018). Además de esto, la variabilidad contextual conlleva a la personalización del proceso de aprendizaje, puesto que las situaciones en la que se desenvuelve un estudiante, ubicación, las herramientas tecnológicas disponibles, y las características del entorno físico o virtual, adicionan factores claves en el proceso de aprendizaje, haciendo que este sea cada vez más holístico y acorde a su condición.

De otro modo, el uso de la IA en el *u-learning* potencia cualquier experiencia de aprendizaje al ofrecer recomendaciones adaptables al contexto del estudiante, optimizando tanto la adquisición de conocimientos como la aplicación práctica de los mismos dentro de su vida cotidiana (Batista et al., 2024).

1.4. La construcción del discurso a través del u-learning

A través del *u-learning* se puede promover entornos aptos para los estudiantes, pues uno de los aspectos más representativos dentro del aula es la diversidad cultural, motivo por el cual, el docente podrá reconocer los rasgos característicos de cada uno de sus estudiantes y facilitará los contenidos y recursos más apropiados que se integren a las experiencias comunicativas, que a su vez les servirán para reflexionar sobre su cultura e identidad lingüística. La ubicuidad estimula el pensamiento crítico mediante experiencias educativas con base en temáticas actuales que resultan fundamentales en la construcción de un discurso coherente y bien fundamentado (Galindo-Ramírez, 2021).

La posibilidad de interactuar con diferentes medios y literatura local estimula el desarrollo de un discurso más nutrido y contextualizado, adaptándose no únicamente a las necesidades específicas del entorno en el que se encuentran los estudiantes, sino a sus intereses particulares (Matesanz del Barrio, 2019).

Si bien, una de las preocupaciones de esta investigación es la conciencia lingüística que según Matesanz del Barrio (2019), los estudiantes deben evidenciar actitudinalmente, dado que al estar inmersos en nuevas modalidades como el *u-learning*, pueden verse influenciados por una mala manipulación de tecnologías avanzadas que, a su vez, pueden repercutir negativamente en el desarrollo de su competencia discursiva, pasando de ser escritores y oradores críticos a simplemente, reproductores de diversos tipos de

textos, medios y situaciones comunicativas con estructuras prefabricadas por la automatización (UNESCO, 2023).

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque de la investigación

Para evaluar el impacto del *u-learning* en la construcción del discurso de los estudiantes en educación superior, se utilizó una metodología de tipo mixta que combina enfoques cualitativos y cuantitativos. Esto en relación, al análisis tanto las percepciones subjetivas como los resultados medibles concernientes con el uso de tecnologías avanzadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.1. Técnicas e instrumentos

Se emplearon diversas técnicas e instrumentos para la recolección de datos, como: a) observación directa, que consistió percibir las interacciones de los estudiantes con las plataformas de *u-learning*, prestando especial atención a cómo estas herramientas facilitan la construcción de sus discursos académicos; b) diario de campo, debido a la necesidad de documentar las observaciones y reflexiones sobre el proceso de aprendizaje ubicuo y su influencia en la producción discursiva; c) entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a algunos informantes clave (estudiantes y docentes) para obtener información cualitativa sobre sus experiencias con esta modalidad y cómo ha impactado su capacidad para construir discursos coherentes y bien fundamentados; d) encuestas a una muestra representativa de 423 estudiantes para obtener datos cuantitativos sobre su percepción del *u-learning* y su incidencia en el desarrollo de competencias discursivas.

2.2. Enfoque metodológico

El enfoque fue cualitativo siguiendo las recomendaciones de Katayama (2014) y cuantitativo desde los postulados de Creswell (2014). Esta combinación permitió una comprensión más detallada del fenómeno abordado, al integrar tanto las experiencias vividas por los participantes como los datos numéricos que reflejan su rendimiento académico.

2.2.1. Población y muestra

Este estudio se realizó con una muestra de 423 estudiantes de la cátedra de Habilidades Comunicativas de la Universidad de Pamplona, los cuales además de participar en una encuesta sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) y su impacto en la producción discursiva, también hicieron parte de los informantes claves que conformaron los resultados obtenidos dentro de la entrevista semiestructurada

3. RESULTADOS

Los resultados de la encuesta aplicada revelan hallazgos importantes sobre el uso de tecnologías avanzadas y herramientas de inteligencia artificial (IA) en la producción discursiva.

En primer lugar, en relación al uso y frecuencia de herramientas de IA, un 60.4% de los estudiantes reporta un uso frecuente de herramientas de IA para mejorar su producción discursiva, lo que indica una alta adopción tecnológica en este grupo. Solo un 14.5% afirma que rara vez o nunca utiliza estas herramientas, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes reconoce el valor añadido que estas tecnologías pueden ofrecer en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Respecto a la percepción de eficiencia, el 48% considera que las herramientas de IA son muy efectivas para mejorar la coherencia del discurso, mientras que un 30.2% las encuentra algo efectivas, lo cual refleja una percepción positiva generalizada sobre el impacto que estas tecnologías tienen en la calidad del discurso académico.

En cuanto a la autonomía y dependencia: el 42.3% de los estudiantes reporta una dependencia moderada, lo que sugiere que, aunque las tecnologías son útiles, los estudiantes aún mantienen cierto grado de autonomía en su proceso discursivo. Sin embargo, un 33.4% indica una dependencia alta, lo que podría ser un área a considerar para equilibrar el uso responsable y autónomo de la tecnología.

Seguidamente los hallazgos muestran que, en relación al impacto en la creatividad y pensamiento crítico, un 35.7% cree que el uso de IA limita su creatividad, un 27.8% considera que mejora la organización del discurso. No obstante, el dato más significativo es que un 36.5% no percibe cambios significativos en su creatividad debido al uso de IA, lo que sugiere que, para muchos estudiantes, estas herramientas no interfieren con su capacidad creativa.

Y frente al sentido ética y moral, más de la mitad (55.2%) cree que el uso de estas herramientas compromete estos aspectos en la construcción del discurso académico. Este dato destaca la necesidad urgente de abordar las preocupaciones éticas relacionadas con el uso extendido de IA en entornos educativos.

Los resultados de la encuesta indican una adopción generalizada y positiva del *u-learning* y las herramientas basadas en IA para mejorar la producción discursiva entre los estudiantes universitarios; no obstante, también revelan desafíos relacionados con la dependencia tecnológica y las preocupaciones éticas, lo cual resalta la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan un uso equilibrado y responsable de estas tecnologías.

Por otra parte, para la entrevista se determinaron las mismas categorías de análisis mediante las cuales se presentó el análisis e interpretación de la encuesta

Tabla 2. Percepción sobre la IA en la construcción del discurso.

Categoría de análisis	Ítem representativo (de 15)	Hallazgos relevantes (transcripción)
Uso de Herramientas de IA	¿Con qué frecuencia utilizas herramientas de IA en tus actividades académicas y cómo decides cuál utilizar?	"Las uso en casi todos mis trabajos escritos, especialmente ChatGPT para organizar ideas". "Solo las uso cuando me siento bloqueado o no sé cómo empezar un texto".
Percepción de Eficiencia	¿Consideras que las herramientas de IA son efectivas para mejorar tus habilidades discursivas? ¿Por qué?	"Sí, son efectivas porque me ayudan a corregir errores gramaticales y mejorar la fluidez de mis ideas". "Depende de la herramienta, algunas me ayudan a pulir el estilo, pero otras me parecen limitadas en contenido crítico".
Autonomía y Dependencia	¿Crees que has desarrollado cierta dependencia hacia las herramientas de IA para escribir? ¿Cómo lo manejas?	"Definitivamente sí, a veces siento que no puedo escribir sin ellas". "Trato de usarlas como apoyo, pero siempre reviso y reescribo lo que me sugieren".

Impacto en la Creatividad y Pensamiento Crítico	¿Piensas que el uso de IA influye en tu creatividad o pensamiento crítico al elaborar textos?	"Me ayuda a mejorar mis ideas, pero a veces siento que limita mi creatividad porque me da soluciones demasiado rápidas". "Creo que, si no se usa con moderación, puede hacer que dependamos menos de nuestro propio análisis crítico".
Ética y Transparencia	¿Cuál es tu opinión sobre la transparencia en el uso de IA al producir textos académicos? ¿Debería mencionarse explícitamente?	"Pienso que sí, porque es parte del proceso de creación y debe ser transparente". "No siempre es necesario, depende de cuánto haya influido en el resultado final".

Nota: esta tabla evidencia algunas de las respuestas más representativas de los estudiantes sobre la inteligencia artificial (IA) y su influencia en la producción discursiva.

Como se evidencia en la tabla, los estudiantes valoran positivamente el uso de herramientas basadas en IA para mejorar su producción discursiva, aunque también se evidencian desafíos relacionados con la dependencia tecnológica y las implicaciones éticas asociadas al uso extendido de estas herramientas en el ámbito académico, que a su vez influyen indirectamente en su desarrollo profesional.

4. CONCLUSIONES

El *u-learning* facilita el aprendizaje autónomo, permitiendo a los estudiantes acceder a recursos educativos en cualquier momento y lugar, lo que fomenta la responsabilidad individual en la construcción del discurso académico, dado que los estudiantes pueden gestionar su propio proceso de aprendizaje y producción textual.

Las plataformas de *u-learning* promueven el trabajo colaborativo, lo cual resulta fundamental para enriquecer la producción discursiva de los estudiantes, de modo que puedan interactuar con sus compañeros y compartir ideas en tiempo real y así mejorar tanto la calidad como la diversidad de los discursos elaborados.

El uso del *u-learning* permite una personalización del aprendizaje, donde los estudiantes pueden recibir retroalimentación inmediata sobre sus textos mediante herramientas basadas en IA que contribuye a mejorar aspectos como la coherencia, cohesión y precisión del discurso académico.

Se corrobora que esta modalidad de aprendizaje impulsa el desarrollo de competencias digitales avanzadas, esenciales para manejar eficazmente las herramientas tecnológicas y producir discursos más complejos y bien estructurados, que no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos comunicativos del mundo profesional.

El uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) se ha vuelto común entre los estudiantes, quienes afirman que más que ser una fuente de información y conocimiento, son un apoyo sistemático para comenzar o estructurar sus textos, organizar sus ideas y sobre todo mejorar la coherencia y precisión de sus escritos.

Se observa una tendencia considerable hacia la dependencia de estas tecnologías, particularmente en las etapas iniciales del proceso de escritura, lo que podría perjudicar significativamente su autonomía y estilo personal, cayendo en el ejercicio de la automatización

Por otra parte, el uso excesivo de IA puede tener un impacto negativo, ya que algunos estudiantes sienten que limita su capacidad de innovar. Sin embargo, otros la ven como un recurso útil para organizar mejor sus ideas.

Finalmente, existe una preocupación significativa sobre los aspectos éticos del uso de IA en la producción discursiva, pues los estudiantes consideran importante mantener la transparencia en su uso para preservar la integridad académica.

REFERENCIAS

Batista, J., Mesquita, A., & Carnaz, G. (2024). Generative AI and higher education: Trends, challenges, and future directions from a systematic literature review. *Information, 15*(11), 676. https://doi.org/10.3390/info15110676

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Crompton, H., & Song, D. (2020). The potential of artificial intelligence in higher education. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (62), 1–4. https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a1

El Guabassi, I., Bousalem, Z., Al Achhab, M., Jellouli, I., & El Mohajir, B. E. (2018). Personalized adaptive content system for context-aware ubiquitous learning. *Procedia Computer Science,* 127, 444-453. https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.01.142

Fajardo Aguilar, G.M., Ayala Gavilanes, D.C., Arroba Freire, E.M., & López Quincha, M. (2023). Inteligencia artificial y la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine De Las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 8(1), 109–131. https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935

Farrelly, T., & Baker, N. (2023). Generative artificial intelligence: Implications and considerations for higher education practice. *Education Sciences*, 13(11), 1109. https://doi.org/10.3390/educsci13111109

Galindo-Ramírez J. (2021). La producción social del objeto en el discurso: Reproducción y transformación. *Andamios*, 18(47), 45-63. https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.865

García Sandoval, P.A., Angarita López, J.J., & Guzmán Sierra, A.J. (2022). U-Learning: Una aproximación reflexiva en los contextos educativos. *FACE: Revista De La Facultad De Ciencias Económicas Y Empresariales*, 22(1), 243–254. https://doi.org/10.24054/face.v22i1.1490

Katayama, H. (2014). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.

Luquetta-Cediel, D.J., Garzón-Rodríguez, C., González-Castellanos, F., Miranda-Orozco, K., Mercado-Pacheco, S., Pedraza-Padilla, D., Ramos-Torres, F., & Buelvas-Castro, E. (2023). El U-Learning como escenario de aprendizaje y adaptabilidad ubicuo. *Encuentros*, 21(01), 60-73. https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3083

Magallanes Ronquillo, K.K., Plúas Pérez, L.R., Aguas Veloz, J.F., & Freire Solís, R.L. (2023). Artificial intelligence applied to educational innovation in the teaching and learning process. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 1597–1613. https://doi.org/10 .56712/latam.v4i2 .706

Matesanz del Barrio, M. (2019). Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: La intercomprensión espontánea en portuñol. *Revista Iberoamericana De Educación*, 81(1), 75–96. https://doi.org/10 .35362/rie8113557

Moreno-López, G.A, Burgos, D. & Jiménez-Builes, J.A. (2022). A ubiquitous learning model for education and training processes supported by TV everywhere platforms. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*,17(11),128-138. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i11.30265

Peña-Azpiri, M.Á., & Escudero-Nahón, A. (2020). Aproximaciones al aprendizaje ubicuo en ambientes educativos formales. Una revisión sistemática de la literatura ,2014-2019. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 9187–212. https://doi.org/10.22430/21457778.171

Ramírez Villegas, G.M., Collazos, C.A., & Díaz, J. (2023). A model to measure U-Learning in virtual higher education: U-CLX. *Applied Sciences*, 13(2), 1091. https://doi.org/10.3390/app13021091

Sarnato, A.Z., Sari, W.D., Rahmawati, S.T., Hidayat, R., & Patry, H. (2024). The Evolution of E-Learning Platforms:From U-Learning to AI-Driven Adaptive Learning Systems. *Journal of Social Science Utilizing Technology*, 2(2), 289–300. https://doi.org/10.70177/jssut.v2i2.1131

Sharma, K., Lee-Cultura, S., & Giannakos, M. (2022). Keep Calm and Do Not Carry-Forward: Toward Sensor-Data Driven AI Agent to Enhance Human Learning. *Frontiers in artificial intelligence*, 4(71), 31-76. https://doi.org/10.3389/frai.2021.713176

Tortorella, R.A.W., Kinshuk, D. & Chen,N.S. (2018). Framework for designing context-aware learning systems.*Education and Information Technologies*, 23(1), 143-164. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9591-4

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (17 de mayo de 2023). *El uso de la IA en la educación: decidir el futuro que queremos*. https://n9.cl/dvftt

Wadtan, R., Sovajassatakul, T., & Sriwisathiyakun, K. (2024). Effects of team-based Ubiquitous learning model on students' achievement and creative problem-solving abilities. *Cogent Education*, *11*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2303550

Arte y literatura: herramientas para la historia

Blanca Domínguez Marcello

Universidad de Sevilla (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4093

Resumen: Esta investigación académica explora un enfoque didáctico interdisciplinario innovador diseñado específicamente para estudiantes de 2º de ESO, centrado en el periodo de la Edad Moderna Temprana. Este enfoque se fundamenta en la integración de las disciplinas de Historia, Arte y Literatura, buscando establecer un marco coherente que permita a los estudiantes comprender de manera más profunda los eventos históricos de esa época. Al combinar estos campos, el estudio pretende ofrecer una visión holística, completa y cooperativa de los procesos históricos, permitiendo que los estudiantes no solo adquieran conocimientos específicos de cada disciplina, sino que también comprendan cómo se interrelacionan. Este enfoque no solo fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sino que también promueve la apreciación estética y el compromiso emocional con el pasado, haciendo que la historia sea más accesible y significativa. El objetivo central de la investigación es evaluar el impacto de esta propuesta pedagógica transversal en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, analizando su capacidad para conectar y sintetizar conocimientos a través de diferentes disciplinas y cómo esta metodología influye en su comprensión general del periodo histórico.

Palabras clave: enseñanza interdisciplinaria, comprensión holística, apreciación cultural y estética

Abstract: This academic research explores an innovative interdisciplinary teaching approach specifically designed for 2nd-year ESO students, focusing on the Early Modern Period. This approach is based on the integration of the disciplines of History, Art, and Literature, aiming to establish a cohesive framework that allows students to gain a deeper understanding of historical events from that era. By combining these fields, the study seeks to provide a holistic, comprehensive, and collaborative view of historical processes, enabling students not only to acquire specific knowledge from each discipline but also to understand how they are interconnected. This approach not only fosters the development of critical thinking skills but also promotes aesthetic appreciation and emotional engagement with the past, making history more accessible and meaningful. The central objective of the research is to evaluate the impact of this transversal pedagogical proposal on students' learning outcomes, analyzing their ability to connect and synthesize knowledge across different disciplines and how this methodology influences their overall understanding of the historical period.

Keywords: interdisciplinary teaching, holistic understanding, cultural and aesthetic appreciation

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enfoca en el diseño e implementación de una programación didáctica innovadora para estudiantes de 2º de ESO, que aborda la Edad Moderna desde

un enfoque transversal, integrando Historia, Arte y Literatura. Su objetivo principal es evaluar el impacto de este enfoque interdisciplinario en el aprendizaje, analizando también el papel de la literatura para comprender mejor los eventos históricos y el potencial del arte para enriquecer la apreciación cultural y estética del periodo.
La propuesta busca fomentar el pensamiento crítico, la sensibilidad estética y una conexión emocional con el pasado, superando la simple transmisión de información histórica. Además, plantea un modelo replicable para el estudio de otros periodos, contribuyendo a un aprendizaje más holístico y contextualizado, y preparando a los estudiantes para los retos intelectuales y sociales del siglo XXI mediante el desarrollo de habilidades cognitivas y analíticas.

2. MARCO TEÓRICO

En 2013, Sandra Judith Algarra Garzón, vinculada a la Universidad de Montreal, publicó un artículo en el que defendía el uso de la literatura como herramienta clave para la enseñanza de las ciencias sociales. Destacaba que la literatura proporciona una "vía de acceso privilegiada" para comprender los problemas sociales, políticos, económicos y culturales que estudian estas disciplinas, gracias a su carácter interdisciplinario. Según Algarra (2013), este enfoque sintético facilita una mejor comprensión de las situaciones complejas, ya que permite acceder a los aspectos emocionales, históricos y sociales de los eventos de una forma más accesible y profunda. Sin embargo, también subraya que, aunque la literatura es útil para entender estos problemas, debe complementarse con las herramientas propias de cada disciplina para obtener una visión completa y precisa de la realidad.
Algarra propone que las claves para extraer lo más relevante de la literatura en relación con las ciencias sociales dependen del debate en curso, ya que este determinará qué aspectos del texto son más pertinentes. La literatura refleja la singularidad de los eventos históricos y sus contextos específicos, permitiendo a los estudiantes analizar cómo se interrelacionan los humanos con su entorno. A través de la recreación de diversas perspectivas de la realidad, la literatura genera un microcosmos que ofrece una visión enriquecida de los procesos históricos. Además, la literatura tiene una fuerte carga de sensibilidad, ya que transmite significados culturales y sociales de la época, lo que ayuda a una comprensión más sensorial de los hechos. Por último, la subjetividad presente en las obras literarias, vinculada a las percepciones, sentimientos y procesos cognitivos, permite ver cómo las aspiraciones personales y las estructuras psicológicas se encuentran profundamente marcadas por el contexto social e histórico en el que se desarrollan (2013).
Iván Jablonka (2016), por su parte, argumenta que la escritura es una parte fundamental de la historia, ya que no se limita a ser un simple medio de transmisión de hechos, sino que también despliega razones y motivos históricos, sociológicos y antropológicos, ajustándose a los métodos de investigación propios de las ciencias sociales. Según Jablonka (2016), la escritura tiene un papel que va más allá de contar lo sucedido: se convierte en una herramienta que enriquece disciplinas como la historia, al presentar los eventos de manera narrativa, como lo hace la literatura. De hecho, tanto la historia como la literatura comparten la capacidad de evocar narrativas que tejen sucesos, armonizan eventos, presentan personajes y desarrollan intrigas. Así, propone que la historia podría considerarse como una vasta narrativa novelesca en la que los sucesos y los personajes cobran vida a través de la escritura, sugiriendo que ambas disciplinas, historia y literatura, están intrínsecamente conectadas al contar y dar sentido a los eventos del pasado.

Al abordar la relación entre el arte y la historia, es crucial comprender cómo ambas disciplinas interactúan con las ciencias sociales. En este sentido, Pilar Benejam (1999) define las ciencias sociales como aquellas que se encargan de estudiar la actividad humana en sociedad y su relación con el entorno y el territorio, tanto en el pasado como en el presente. Dentro de este campo, el arte y la historia están estrechamente vinculados, especialmente en lo que respecta a la historia del arte, que desempeña un papel esencial en la comprensión de los procesos históricos y culturales. En castellano, la palabra "historia" se utiliza tanto para describir los hechos del pasado como para hacer referencia a su estudio científico. Esta distinción se explora a través de la historiografía, que permite a los historiadores seleccionar y analizar los eventos que consideran relevantes para reconstruir el pasado y comprender su impacto en el presente. Las preguntas que los seres humanos se hacen sobre su historia cambian a lo largo del tiempo, ya que cada generación interpreta y reconstruye el pasado según sus propias necesidades, perspectivas y contextos, lo que resalta la importancia de la reinterpretación continua de los hechos históricos (Fernández Riquelme, 2010).

En cuanto a la historia del arte, aunque el objeto de estudio, es decir, la manifestación artística, parece más fácilmente delimitable, su definición y su relación con las ciencias sociales es más compleja. Como señala Fernández Arenas (1982) el arte tiene una "vida y una presencia física" (p.27), formada por materiales diversos que lo definen como un hecho estético. La obra de arte representa una forma especial de manifestación humana, a través de imágenes, que comunica una concepción del universo. Es en la intersección de la historia y el arte donde surge la historia del arte como disciplina, encargada de estudiar la evolución y los cambios de esta "forma de vida", tanto desde el punto de vista estético como histórico. En este sentido, el arte debe ser considerado no solo un complemento de la historia, sino también una fuente indispensable para su estudio, al igual que lo son la literatura, las fuentes históricas y otros resultados materiales e inmateriales de la cultura humana (Solé, 2010).

Propuestas como "Enseñando Ciencias Sociales a través de la Historia del Arte" (Gallardo Herrerías, 2010) o "Aprender y enseñar historia a través de la imagen artística: Una propuesta didáctica sobre la Revolución Francesa" (Pérez Berasategui, 2016) parten de esta misma premisa. Sin embargo, nuestra propuesta va un paso más allá, no solo al integrar la literatura en esta unión disciplinar, sino también al tratar el arte como fuente de conocimiento histórico en sí mismo.

3. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta constituye una iniciativa innovadora que busca transformar la enseñanza de la historia no solo como la transmisión de hechos históricos, sino como proceso activo de participación y construcción colaborativa del conocimiento. Con ello, buscamos superar las limitaciones de los métodos tradicionales y adoptar enfoques pedagógicos más dinámicos e interactivos que fomenten la reflexión crítica, la creatividad y el trabajo en equipo.

En primer lugar, nos enfrentamos al reto de redefinir la percepción tradicional de la historia, especialmente en lo que respecta a la Edad Media, desafiando los estereotipos establecidos y ofreciendo una visión más objetiva y contextualizada de este periodo histórico, utilizándolo como un referente clave para comprender la continuidad histórica.

Para alcanzar estos objetivos, hemos integrado el Aprendizaje Basado en Preguntas (ABP) y el aprendizaje cooperativo (AC), como los pilares centrales de nuestra metodología. Estos enfoques están diseñados específicamente para estimular el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo. En particular, el ABP se

centra en la formulación de preguntas que guían el proceso de investigación y análisis, permitiendo a los estudiantes profundizar en los temas tratados y encontrar respuestas por sí mismos.

Siguiendo los principios del constructivismo, entendemos que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción directa con los materiales, la comunicación y la reflexión personal. Por lo tanto, implementamos técnicas de trabajo cooperativo que no solo facilitan la construcción colectiva del conocimiento, sino que también promueven la responsabilidad individual y la colaboración dentro de los grupos (Vygotsky, 2000).

Cada unidad didáctica está estructurada en seis sesiones, siendo la primera una introducción detallada a la nueva metodología y los temas que se abordarán. Las unidades se centran en tres grandes cuestiones que buscan establecer conexiones concretas entre los eventos históricos y la realidad actual de los estudiantes. La evaluación se lleva a cabo a través de trabajos específicos, con un énfasis especial en los resultados obtenidos mediante el trabajo cooperativo, permitiendo así valorar tanto los conocimientos adquiridos como las habilidades colaborativas desarrolladas.

Conscientes de la necesidad de una transición suave, incorporamos elementos de enseñanza tradicional para no desconectar abruptamente a los estudiantes de sus métodos de aprendizaje habituales. En resumen, nuestra propuesta aspira a hacer que el conocimiento histórico sea accesible, relevante y participativo, conectando la historia con la experiencia actual de los estudiantes y fomentando un aprendizaje verdaderamente enriquecedor y significativo.

De esta forma, nuestra propuesta, desarrollada en un aula de 20 alumnos de 2º de la ESO del IES Velázquez (cercano al corazón del casco histórico de la ciudad de Sevilla), se diseñó teniendo en cuenta tanto el contexto del centro como el marco legal vigente en el momento de la intervención. Durante el curso 2022-2023, el nivel de 2º de la ESO se regía aún por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013, que entró en vigor en 2015. Esta ley estableció medidas como la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la conversión de la asignatura de Religión en materia evaluable y la introducción de las reválidas. Sin embargo, también tuvimos que tener presente la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Educación (LOMLOE) en 2021, que introduce objetivos y estrategias diferentes a los de la LOMCE. En este sentido, la justificación normativa de esta unidad didáctica aún se corresponde con la LOMCE. A continuación, exponemos los textos normativos tenidos en cuenta: a) Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. b) Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (BOJA Extraordinario nº 7, 18-01-2021). c) Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. d) Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Texto consolidado, 30-07-2016).

Lo siguiente que tuvimos que tener en cuenta a la hora de elaborar nuestra propuesta fue la Programación Didáctica de Geografía e Historia para 2º de la ESO, elaborada por el propio departamento de Geografía e Historia del IES Velázquez. En ella se reflejan una serie de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que, al haberse desarrollado la

propuesta gracias a las prácticas facilitadas por el Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, tuvimos que considerar para no solo asegurar el correcto desarrollo de las prácticas y el máximo aprovechamiento de la experiencia en un centro educativo real, sino también para el beneficio del alumnado, evitando una ruptura abrupta con su proceso habitual de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos están relacionados con los contenidos propuestos para la asignatura, los cuales generalmente se imparten a través del libro de texto, complementados con otros materiales, como diccionarios y textos reproducidos.

Así, a nuestra llegada al centro en marzo de 2023, la profesora de prácticas nos expresó su deseo de que continuáramos trabajando los contenidos de la asignatura exactamente donde ella los había dejado en la sesión anterior. Estos contenidos correspondían al tema 6 del libro de Burgos y Muñoz-Delgado (2022) de la editorial Anaya, titulado "El inicio de la Edad Moderna. Los siglos XV y XVI", y están intrínsecamente relacionados con los contenidos de la Programación Didáctica del departamento, tales como: "La Edad Moderna. El Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte renacentista" o "Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América".

En cuanto al sistema de evaluación, este se adaptó a la Programación Didáctica del centro, optando finalmente por una evaluación criterial, formativa, integradora, continua y objetiva, utilizando técnicas de trabajo cooperativo, rutinas de pensamiento, proyectos y procesos de autocrítica final basados en los resultados obtenidos.

Respecto a los objetivos, los de la etapa y área están especificados en el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo y el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, por lo que nuestra intervención se centró en seleccionar aquellos más adecuados. Sin embargo, la tarea de identificar los objetivos específicos fue más compleja, ya que, además de los reflejados en el tema noveno del Bloque III de la Programación Didáctica del IES Velázquez para 2º de la ESO, que engloba los temas relacionados con la Edad Moderna, que incluyen: i) Relacionar eventos históricos contemporáneos con hechos pasados para comprender la dinámica de los conflictos sociales a lo largo del tiempo; ii) Utilizar fuentes literarias y artísticas del siglo XVI como herramientas para extraer valores y acontecimientos propios de la época que, a su vez, ilustren los hechos históricos a los que se refieren los contenidos; iii) Analizar el impacto del descubrimiento de América en términos de encuentro de culturas y expansión europea; iv) Aprender a leer mapas históricos y valorar su influencia e importancia en la geopolítica y economía actuales; v) Conocer las características del Renacimiento y su relación con el humanismo; y vi) Aprender sobre el cisma religioso de la Edad Moderna y su trayectoria histórica.

También se amplió la propuesta de contenidos conceptuales de la unidad didáctica, tomando como base los contenidos mínimos del centro y complementándolos con los conocimientos del libro de texto. Esto se hizo para el tema 6 ("El Inicio de la Edad Moderna. Los siglos XV y XVI") y el tema 7 ("El inicio de la Edad Moderna en España y América"), quedando resumidos en los siguientes: 1) La Edad Moderna; 2) Los descubrimientos (I). Causas de un proceso; 3) Los descubrimientos (II). Viajes y viajeros; 4) El nacimiento del Estado moderno; 5) Transiciones económicas y cambios sociales; 6) Cambios y conflictos religiosos. Reforma y Contrarreforma; 7) El humanismo. La nueva visión del ser humano; 8) El Renacimiento en Italia (I). La arquitectura; 9) El Renacimiento en Italia (II). Escultura y pintura; 10) El Renacimiento fuera de Italia; 11) El reinado de los Reyes Católicos; 12) El Siglo de Oro (I). Cultura y Arquitectura; y 13) El siglo de Oro (II). Escultura y Pintura.

Por último, tuvimos que tener en cuenta los contenidos procedimentales, los actitudinales, y los competenciales; y que se resumen en los siguientes puntos.
En primer lugar, contenidos procedimentales: identificar y analizar los cambios políticos y sociales que se dieron en la época de la Edad Moderna; analizar y comparar los diferentes viajes y exploraciones llevados a cabo en los siglos XV y XVI, sus causas y consecuencias; identificar y analizar los elementos arquitectónicos característicos del Renacimiento; analizar y comparar obras de arte renacentistas de diferentes países europeos y de otros periodos históricos; investigar y presentar el perfil de un personaje importante de la época de la Edad Moderna; realizar un debate en grupo sobre un tema controvertido de la época, como los conflictos religiosos y sus consecuencias para la historia posterior y presente; identificar y analizar los elementos característicos del humanismo, su influencia en la época, y su reflejo en el Arte y la Literatura; debatir sobre las desigualdades en los modos de vida en la Edad Moderna y contrastarlos con los actuales mediante de la identificación y análisis de los principales aspectos económicos y sociales de la Edad Moderna y la actualidad; analizar y comparar los diferentes reinados de la Edad Moderna y su evolución; e identificar y analizar las transformaciones culturales y sociales que se dieron en España durante la Edad Moderna.
En segundo lugar, contenidos actitudinales: fomento de la curiosidad y el interés por la historia como proceso y del patrimonio cultural como fuente de conocimiento, fomento de la apreciación y el respeto por la diversidad cultural y la pluralidad de ideas y creencias, fomento de la reflexión crítica y el análisis riguroso de los hechos históricos en base a fuentes fiables y contrastadas, fomento del respeto y la valoración de la rica diversidad cultural y patrimonial, y fomento de la conciencia histórica y la reflexión crítica sobre la historia y sus consecuencias sociales.
Por último, contenidos competenciales: de las siete que menciona la Orden ECD/65/2015, se ha prestado especial atención a la CEC (competencia en conciencia y expresión culturales), la más relevante para el desarrollo de la unidad didáctica al referirse a la capacidad de conocer, comprender y valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, y utilizarlas como fuente de enriquecimiento personal y cultural.
Así, el desarrollo de las sesiones se puede consultar en la siguiente URL: https://lnnk.in/g3pE

4. RESULTADOS

La valoración fue altamente positiva, según los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes. Estos destacaron la efectividad del enfoque basado en el ABP, que logró transformar una materia generalmente percibida como aburrida y pesada en una experiencia entretenida y dinámica. Además, señalaron que el sistema de evaluación utilizado, que se aleja de los exámenes tradicionales y se centra en proyectos y actividades más accesibles, facilitó su comprensión y les permitió una evaluación más directa de su progreso.
Los estudiantes también valoraron positivamente el material didáctico preparado por el profesor de prácticas y las actividades propuestas, especialmente por la inclusión constante de Arte y Literatura como fuentes integrales de estudio, en lugar de considerarlas solo complementos. Esto permitió una comprensión más rica y profunda del temario. Sin embargo, también hubo una autocrítica sobre la inexperiencia del docente, lo que ocasionó que en ocasiones las explicaciones se dieran a un ritmo acelerado. Además, se reconoció que, por esa falta de experiencia, se priorizó la participación oral sobre la práctica de habilidades más básicas, como la elaboración de esquemas y resúmenes.

A pesar de estos desafíos, la intervención resultó en una experiencia educativa positiva. Los estudiantes mostraron un notable interés y comprensión de los temas tratados, reflejándose en los trabajos realizados y el bajo índice de deserción escolar. La disposición de los alumnos en el aula, aunque inicialmente podía parecer un obstáculo debido a la preferencia por sentarse por afinidad, finalmente favoreció la colaboración y el apoyo mutuo.

En cuanto a la evaluación, el sistema basado en proyectos individuales se mostró eficaz. Los tres trabajos asignados (ficha de personaje relevante, mapa conceptual sobre una obra renacentista, y anuncio sobre la importancia de una ciudad o objeto del siglo XV y XVI) constituyeron el 60% de la nota, mientras que el trabajo en grupo y la participación en clase representaron el 20% restante. Gracias a la obligatoriedad del trabajo en clase, la intervención individual y la claridad de las rúbricas, el rendimiento del grupo 2ºD fue sobresaliente. De los 20 alumnos, 11 obtuvieron calificaciones sobresalientes, 7 notas entre 6 y 8,5, y solo 2 suspendieron.

5. DISCUSIÓN

La implementación de la propuesta didáctica transversal, centrada en la intersección de Historia, Arte y Literatura, ha tenido un impacto notable en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria. A través de un enfoque multidisciplinario, los alumnos han logrado ampliar su comprensión de los eventos históricos, desarrollando habilidades cognitivas y críticas más profundas. Esta integración de disciplinas ha proporcionado una visión más holística y contextualizada de la Edad Moderna, lo que ha incrementado el interés y la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo.

La inclusión del Arte y la Literatura en el proceso de enseñanza ha enriquecido la experiencia de aprendizaje, proporcionando a los estudiantes múltiples perspectivas para explorar y comprender la complejidad de la historia.

Así, en el caso de la Literatura, lo más frecuente ha sido compaginar la enseñanza de los contenidos propios de las asignaturas del área de Geografía e Historia con lecturas complementarias, persiguiendo así el objetivo de fomentar el hábito de la lectura entre los estudiantes de secundaria. Este es el caso de la propuesta didáctica sugerida en el trabajo de fin de Máster del curso 2017-2018 de Paula Garrote Marcos, en el que, con base en un aprendizaje competencias, la transversalidad con la Literatura se enfoca en la creación de hábitos de lecturas en 1º de la ESO a través de la selección de distintas obras literarias inspiradas en los periodos prehistóricos y antiguo, como *El sol no se detiene*, *Cuentos y leyendas del antiguo Egipto* o *Las fábulas de Grecia* (Garrote Marcos, 2018).

Esta metodología, no obstante, dista mucho de lo que persigue nuestra propuesta, dado que si bien promueve la lectura entre los alumnos más jóvenes de la educación secundaria, los textos a trabajar no son fruto del contexto histórico trabajado en el aula, sino que son un producto reciente, adecuado a nuestra sensibilidad y gusto actual, siendo entonces lo contrario a lo que perseguimos en nuestra propuesta al incluir textos renacentistas y del siglo de oro para lograr así que el alumno comprenda, de primera mano, el contexto histórico (en su versión más holística, la cual englobaría el social, cultural, político, económico, geográfico, demográfico, etc.) al que se refieren los contenidos de la asignatura.

Lo mismo sucede con la propuesta de Guillermo Aceda Ocaña para 4º de la ESO "*Interbellum, el mundo entre 1918 y 1939"* (2020), en la que los textos son usados como una forma de reforzar la comprensión lectora de los alumnos con base en la competencia clave de comunicación lingüística y como un complemento más de las asignaturas del

área de Geografía e Historia, tal como sucede con los recursos audiovisuales, gráficos, etc.

De esta forma, nuestra propuesta agrega a la unión tradicional de Historia, Literatura y Arte un enfoque destacado por la autenticidad histórica y la inmersión en los contextos culturales a través del estudio de la significación de cada obra en su contexto- Así, mientras que las estrategias tradicionales incorporan textos contemporáneos y materiales gráficos referentes de la historia del arte como complementos, nuestra propuesta se centra en mostrar una visión integrada de la cultura de tiempos pasados en base a la historia del pensamiento humano en sus múltiples manifestaciones, lo que permite a los estudiantes obtener una conexión más profunda con la realidad histórica al experimentar de primera mano los contextos sociales, culturales y políticos de cada época.

6. CONCLUSIÓN

La implementación de una propuesta didáctica transversal que integre Historia, Arte y Literatura ha demostrado ser un enfoque efectivo para enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre la Edad Moderna. Siguiendo la línea argumentativa de Algarra Garzón (2013), quien señala que la literatura facilita el acceso a problemas sociales, políticos y culturales, nuestra metodología busca fortalecer la conexión entre estos elementos, proporcionando a los alumnos una experiencia de aprendizaje holística y significativa. La literatura, al ofrecer una representación subjetiva y sensible de los acontecimientos históricos, permite una inmersión más profunda en el contexto de estudio, generando una comprensión más completa de los procesos históricos.

Sin embargo, a diferencia de otras propuestas que utilizan textos contemporáneos adaptados a la sensibilidad actual, nuestra metodología se centra en el uso de fuentes históricas originales. Esto responde a la perspectiva de Jablonka (2016), quien enfatiza que la historia, al igual que la literatura, no solo transmite hechos, sino que también despliega motivos históricos, sociológicos y antropológicos. Al emplear documentos y obras literarias propias del periodo estudiado, los estudiantes pueden experimentar de primera mano el pensamiento, las estructuras sociales y la cosmovisión de la época, logrando así una mayor conexión con la realidad histórica.

En cuanto a la relación entre Arte e Historia, la propuesta sigue la visión de Benejam (1999) y Fernández Arenas (1982), quienes consideran que la historia del arte es una fuente indispensable para el análisis histórico, pues, al igual que la literatura, comunica una concepción del universo y refleja cambios sociales y culturales. Nuestra metodología enfatiza el estudio del arte como un testimonio directo de los procesos históricos, evitando tratarlo solo como un recurso visual complementario.

A diferencia de enfoques como el de Garrote Marcos (2018), en el que la literatura se emplea para fomentar el hábito lector en los alumnos, nuestra propuesta busca utilizar fuentes literarias que pertenezcan al contexto histórico estudiado, reforzando así su autenticidad y carga significativa. De manera similar, en contraste con la propuesta de Aceda Ocaña (2020), donde los textos literarios funcionan como un medio para fortalecer la comprensión lectora, nuestra metodología propone que la literatura no sea un simple complemento, sino un eje central del proceso de aprendizaje histórico.

En conclusión, esta propuesta didáctica integra Historia, Arte y Literatura de manera que los estudiantes no solo adquieran conocimientos históricos, sino que también desarrollen una comprensión más profunda del pensamiento humano y su expresión a lo largo del tiempo. Este enfoque permite superar las limitaciones de las estrategias tradicionales, al proporcionar una visión integrada y contextualizada del pasado, enriqueciendo el proceso educativo mediante una inmersión en los valores, ideas y manifestaciones culturales de cada periodo histórico.

REFERENCIAS

Aceda Ocaña, G. (2020). *Propuesta didáctica para Geografía e Historia en 4º de la ESO: Interbellum, el mundo entre 1918 y 1939* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid).

Algarra Garzón, S.J.A. (2013). La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (20), 23-55. https://goo.su/jvTmbT

Benejam, P. (1999). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam P. y Pages J. (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 71-99), ICE / HORSORI.

Burgos, M., & Muñoz-Delgado, M.C. (2022). *Geografía e Historia. 2º ESO unidades 5 a 8* (Vol. 2). Anaya.

Fernández Arenas, J. (1982): *Teoría y Metodología de la historia del arte.* Barcelona: Anthropos, Editorial del hombre.

Fernández Riquelme, S. (2010). La Historia como ciencia. *La razón Histórica*, (12), 24-39.

Gallardo Herrerías, C. (2010). *Enseñando Ciencias Sociales a través de la Historia del Arte* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Almería).

García Mahíques, R (2008). *Iconografía e Iconología*. *Volumen I La historia del arte como historia cultural.* Encuentro.

Garrote Marcos, P. (2018). *Propuesta didáctica para Geografía e Historia de 1º de E.S.O: Sobre "La herencia del mundo clásico"* (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid).

Jablonka, I. (2016). *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.

Londoño, C.A. (2014). Constructivismo y teoría de la historia. *Cuestiones de filosofía*, (16), 161-184.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015.

Pérez Berasategui, L. (2016) Aprender y enseñar historia a través de la imagen artística (Trabajo de Fin de Máster, Universitat Jaume I).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 75, de 29 de marzo de 2022.

Solé, P. A. (2010). Historia del arte: Ciencia y metodología. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (2) 24-39.

Vygotsky, L.S. (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

From *Bishōjo Senshi* to *Pretty Guardian*: the role of ELF in the term standardization of the *Sailor Moon* franchise

Salomón Doncel-Moriano Urbano

Aoyama Gakuin University (Japan)

DOI:https://doi.org/10.14679/4094

Resumen: La franquicia *Pretty Guardian Sailor Moon* constituye un caso paradigmático de la interacción entre términos japoneses e ingleses en productos multimedia globalizados. Este estudio analiza el uso del *eigoyuraigo* y del *katakana eigo*, desde la perspectiva del inglés como lengua franca en entornos multimedia, como acercamiento para la estandarización terminológica en mercados internacionales. Asimismo, el análisis de las adaptaciones audiovisuales más recientes de la franquicia —*Sailor Moon Eternal* y *Sailor Moon Cosmos*—, demuestra cómo la implementación del sistema KNP contribuye a la coherencia terminológica en la traducción. Este enfoque, respaldado por una creciente supervisión por parte de la autora, logra alinearse con la visión original de la misma y podría incluso responder a desafíos técnicos como la sincronización labial en doblaje. No obstante, plantea dudas sobre la naturalidad del diálogo traducido, sobre la aceptación de términos anglosajones por parte del público receptor, así como limitaciones en la libertad creativa de los traductores. Los hallazgos evidencian un giro deliberado hacia la coherencia lingüística y cultural global, reflejando tendencias contemporáneas en las estrategias mediáticas transnacionales. En última instancia, este estudio subraya la necesidad de equilibrar la fidelidad cultural con la accesibilidad internacional y ofrece un marco teórico y metodológico para evaluar estrategias similares en franquicias multimedia que operan en contextos globalizados.

Palabras clave: manga, anime, traducción, *Sailor Moon,* ELF

Abstract: The *Pretty Guardian Sailor Moon* franchise exemplifies the evolving interplay between Japanese and English terminology in globalized media. This study examines the use of *eigoyuraigo*, *katakana eigo*, and English as a Lingua Franca in multimedia environments to achieve term standardization across international markets. By analysing the translation strategies of the most recent audiovisual adaptations of the franchise—*Sailor Moon Eternal* and *Sailor Moon Cosmos*—the research highlights how the implementation of the KNP system, fostering the terminological consistency in the translation. Shaped by increased authorial oversight, this approach aligns with the creator's original vision while potentially addressing technical challenges like lip synchrony in dubbing. However, it also raises concerns about the naturalness in translated dialogue, the reception of English terms among target audiences, as well as limitations on translator creativity. The findings underscore the franchise's shift toward globalized linguistic and cultural coherence, reflecting broader trends in transnational media strategies. Ultimately, this study highlights the importance of balancing cultural specificity with international accessibility and provides a framework for understanding similar approaches in increasingly globalized multimedia ecosystems.

Keywords: manga, anime, translation, *Sailor Moon,* ELF

1. INTRODUCTION

This chapter examines the pivotal role of *wasei eigo* (Japanese-invented English words), *katakana eigo*, and English as a Lingua Franca (ELF) in the global standardization of terms within the *Pretty Guardian Sailor Moon* franchise. Since its global expansion in the 1990s, the franchise has undergone numerous localization processes, often altering original terms and resulting in significant cultural and narrative interventionism. However, the release of recent adaptations, such as *Sailor Moon Eternal* and *Sailor Moon Cosmos*, reflect a marked shift toward preserving original Japanese terminology, including *wasei eigo* and *katakana eigo*. This study focuses on these adaptations and specifically analyses the European Spanish translation to examine how English-derived words—and their preservation in the target language—contribute to balancing cultural specificity with global accessibility. It highlights the critical role of translation strategies in maintaining the creator's original vision while ensuring the franchise resonates with diverse international audiences.

2. PRETTY GUARDIAN SAILOR MOON AS A CASE STUDY IN GLOBAL MEDIA TRANSLATION

美少女戦士セーラームーン (*Bishōjo Senshi Sērā Mūn*), originally translated as *Pretty Soldier Sailor Moon*, created by Naoko Takeuchi, is a quintessential example of a Japanese cultural phenomenon that has achieved remarkable worldwide recognition. Originating in the 1990s as a manga serialized in *Nakayoshi* magazine, the series evolved into a multi-faceted franchise encompassing anime, films, musicals, a live-action adaptation, and an extensive array of merchandise. Its narratives, which explore universal themes of love, justice, and friendship, are interwoven with distinctly Japanese cultural elements and mythological references.

Central to the franchise's appeal is its linguistic creativity, exemplified by *wasei eigo* (Japanese-invented English words) and Japanese-English hybrids—terms combining Japanese and English lexemes. These linguistic innovations imbue the series with a richly textured identity that mirrors its unique cultural and narrative depth. By blending archetypal themes with such distinctive linguistic and cultural markers, *Sailor Moon* has enthralled audiences worldwide, serving as a compelling case study in the complexities and possibilities of global media translation.

The franchise's international success necessitated its adaptation into multiple languages, including English, French, Italian, and Spanish. However, the translation history of *Sailor Moon* highlights the intricate balance between cultural authenticity and transnational accessibility. Early localizations often employed domesticating strategies, significantly altering character names, terminology, and cultural contexts to align with perceived audience expectations. For example, the term "sailor senshi" (セーラー戦士), which literally translates as "sailor soldier," was translated as *guerrière* in French, "sailor scout" in English, and *guerriera* in Italian. In Spanish, it was controversially rendered as *guerrero*, using the masculine form despite the characters being female (Doncel-Moriano, 2009). These inconsistencies disrupted the franchise's gendered identity and sparked dissatisfaction among fans, raising questions about the fidelity and impact of translation decisions (Doncel-Moriano, 2019).

The alteration of character names further exemplifies these challenges. Usagi Tsukino, the titular Sailor Moon, was renamed "Bunny" in French and European Spanish in early versions, while "Serena" was adopted in English and Latin American Spanish. Minako Aino, Sailor Venus, underwent even more varied transformations: "Mathilda" or "Amélie" in French, "Carola" in European Spanish, "Marta" in Italian, and "Mina" in

some English adaptations. Setsuna Meiō, Sailor Pluto, became "Sylvana" or "Séverine" in French, "Raquel" in European Spanish, and "Sidia" in Italian. These changes, while intended to domesticate the series for local markets, often diluted its cultural essence, frustrating fans who sought faithful representations of the original story. The characterizing function of anthroponyms in the franchise has been analysed as integral to conveying semantic and cultural meanings that reinforce character identities and narrative cohesion (Doncel-Moriano, 2019a). Altering these names in localization risks diminishing their impact and disrupting the creator's intended depth.

Fan dissatisfaction was further exacerbated by the reliance on pivot translations, in which Spanish and Italian versions were derived from English or French adaptations rather than the original Japanese text. This multi-layered translation process introduced additional deviations from the source material, distancing international audiences from the cultural and narrative authenticity of the Japanese original. Previous studies highlight how the Spanish otaku community played a critical role in challenging early translations of manga and anime, advocating for fidelity to Japanese cultural elements (Doncel-Moriano, 2019b). This historical context underscores the increasing demand for standardization observed in recent adaptations of *Sailor Moon* and similar multimedia franchises.

Naoko Takeuchi rebranded the franchise in 2004 with the title *Pretty Guardian Sailor Moon*, a decision that marked a significant shift toward preserving its unique cultural and linguistic identity. Notably, this rebranding was implemented not only in Japan but also internationally, underscoring a deliberate effort to unify the franchise's global presentation. Central to this relaunch was the standardization of the term "sailor senshi" as "sailor guardian," reflecting an evolving commitment to cultural fidelity across all markets. The adoption of an entirely English title, *Pretty Guardian Sailor Moon* (originally 美少女戦士セーラームーン, *Bishōjo Senshi Sērā Mūn*), further exemplifies a broader trend toward foreignization in media translation and highlights the deliberate integration of a global lingua franca to enhance accessibility and coherence for international audiences.

3. WASEI EIGO, KATAKANA EIGO AND ELF IN TRANSLATION

Wasei eigo (和製英語), or "Japanese-made English," is a linguistic phenomenon that exemplifies the creative fusion of English vocabulary with Japanese cultural and linguistic norms. Although these terms incorporate English words, they often convey meanings that are entirely unique to the Japanese context. For instance, サラリーマン (*sararīman*), meaning "male office worker," and コンビニ (*konbini*), short for "convenience store," adapt English roots to fit Japanese societal and cultural realities, often acquiring nuances absent in the original English terms. Similarly, the expression マイペース (*mai pēsu*), meaning "doing things at one's own pace," reflects a uniquely Japanese concept of individuality that resists straightforward translation into a single English phrase.

It is essential to differentiate between *wasei eigo* and *katakana eigo* (カタカナ英語). While *katakana eigo* refers to English words transcribed into the Japanese katakana script, often as phonetic approximations, *wasei eigo* encompasses original lexical creations designed to address cultural, linguistic, or narrative needs specific to Japanese society. As Miller (1998) observes, these terms originate from the broader category of *gairaigo* (外来語, loanwords borrowed from foreign languages) but evolve into uniquely Japanese constructs with meanings that often diverge from their English counterparts. Miller's analysis underscores the complexities *wasei eigo* introduces in

translation, as these terms frequently lack direct equivalents in target languages, necessitating creative and culturally informed strategies to preserve their intended meaning and function.

While the distinction between *wasei eigo* and *katakana eigo* provides a foundational framework for analysing English-derived terms, the *Sailor Moon* franchise introduces an additional layer of complexity. Terms such as *"sailor guardian"* (a rebranding of セーラー戦士, *sērā senshi*), *"supreme thunder"* (シュープリーム・サンダー, *shūpurīmu sandā*, Sailor Jupiter's attack phrase), and *"Fighter Star Power Make Up!"* (ファイター・スターパワー・メイクアップ, *faitā sutā pawā meiku appu*, Sailor Star Fighter's transformation phrase) exemplify the franchise's creative use of English to construct its narrative world. Although rooted in English vocabulary, these terms do not align neatly with existing linguistic categories, as their deliberate construction blurs the line between *wasei eigo* and *katakana eigo*.

Furthermore, the franchise often combines English elements with Japanese morphemes, as seen in *"Sailor Chibi Moon"* (セーラーちびムーン, *sērā chibi mūn*) or *"sailor senshi"* (セーラー戦士, *sērā senshi*) itself. These hybrid forms, which fuse English and Japanese components, add to the complexity of classification. Undertaking a comprehensive categorization of these terms risks detracting from the study's primary focus on translation and standardization strategies within the franchise. To maintain clarity and alignment with the study's goals, this analysis will employ the general term 英語由来語 (*eigoyuraigo*, "words derived from English") when referring to such linguistic constructs collectively.

3.1. Classification of Eigoyuraigo Terms in Sailor Moon

As discussed in the previous section, the *Sailor Moon* franchise's creative use of *eigoyuraigo* contributes significantly to its linguistic identity. These terms play a central role in defining characters, powers, locations, and other key elements of the series' universe, weaving together English vocabulary and Japanese linguistic creativity to enhance its fantastical and narrative depth. Given their integral function, *eigoyuraigo* requires careful analysis to understand both their narrative significance and the challenges they pose in translation.

The following classification identifies the primary categories of *eigoyuraigo* found in *Sailor Moon*, providing representative examples to illustrate their usage and importance: a) Anthroponyms (character names): Names that identify the main characters and emphasize their roles as celestial guardians or warriors. Examples: セーラームーン (Sailor Moon), セーラーヴィーナス (Sailor Venus), セーラーネプチューン (Sailor Neptune), セーラースターファイター (Sailor Star Fighter); b) Transformation Phrases: Signature phrases used during magical transformations, integral to the characters' identity and the franchise's visual and thematic appeal. Examples: シルバームーン・クリスタルパワー・メイクアップ (Silver Moon Crystal Power, Make Up!), キンモク・スターパワー・メイクアップ (Kinmoku Star Power, Make Up!); c) Attack Phrases: Iconic phrases that accompany characters' unique attacks, blending dramatic imagery with linguistic creativity. Examples: ヴィーナス・ラヴ・アンド・ビューティショック (Venus Love and Beauty Shock), スター・ジェントル・ユーテラス (Star Sensitive Inferno), サブマリン・ヴィオロン・タイド (Submarine Violon Tide); d) Organisations: Terms representing various groups or factions within the series' universe, reflecting its structured and mythologically rich world. Examples: セーラースターライツ (Sailor Star Lights), セ

ーラーアニマメイツ (Sailor Animamates), スターガーデナーズ (Star Gardeners); e) Locations: Names of key places that ground the story in both fantastical and semi-realistic settings. Examples: クラウンゲームカフェ (Crown Game Cafe), ギャラクティカ・パレス (Galactica Palace); f) Royal and Nobility Titles: Titles that underscore the regal and mythical dimensions of the characters, connecting them to broader cosmic and royal themes. Examples: プリンセス・セレニティ (Princess Serenity), プリンセス・ヴィーナス (Princess Venus); g) Magical Artifacts: Names of mystical objects that are central to the narrative, symbolizing power, identity, or key plot points. Examples: スターシード (star seed), セーラークリスタル (sailor crystal). This term classification provides a foundational understanding of their narrative and linguistic roles within the *Sailor Moon* franchise and will serve as a valuable reference for analysing the translation assignments discussed in the following sections of this chapter.

3.2. The Potential Role of ELF in Media Term Standardisation

The *Pretty Guardian Sailor Moon* franchise's extensive use of *eigoyuraigo* terms highlights the increasing interplay between Japanese and English in global media. This phenomenon reflects broader linguistic trends in which English functions as a flexible and adaptive medium that bridges communication across cultural and linguistic boundaries—or, put differently, as a lingua franca.

English as a Lingua Franca (ELF) refers to the use of English as a shared communicative medium among speakers of diverse linguistic backgrounds. Unlike English as a native or second language, ELF is not anchored to any specific culture or nation but serves as a flexible and neutral tool for mutual understanding. Foundational studies by Jenkins (2007), Seidlhofer (2011), and Mauranen (2012) have established ELF as a dynamic and context-driven mode of language use. As Kecskes (2019, p. 19) notes, ELF creates "temporary intercultures" and speech communities that dissolve and reform according to the communicative context, making it particularly valuable in globalized environments. This adaptability has made ELF particularly useful in online environments, especially social media platforms, which serve as digital spaces where English frequently functions as a shared communicative medium among speakers worldwide, adapting dynamically to accommodate multilingual and multicultural exchanges. Platforms such as Twitter, YouTube, and Instagram amplify this process, enabling the creation and dissemination of content beyond national and linguistic borders. English in such spaces operates not as a prescriptive standard but as a flexible, adaptive tool tailored to the demands of online interaction.

This flexibility is not limited to intercultural dialogue but extends to specialized fields where English serves as a standardized medium. For example, Medical English as a Lingua Franca (MELF) illustrates how English enables standardisation and collaboration within global medicine (Tweedie & Johnson, 2018). It is a fact that, in technical fields, English has become the dominant medium for research dissemination, collaboration, and knowledge sharing. However, while significant research exists on ELF in intercultural communication and pragmatics, little attention has been paid to its role in media translation.

In *Pretty Guardian Sailor Moon*, ELF has the potential to function as a "bridge language" for *eigoyuraigo*, facilitating the standardisation of these terms across international markets. ELF's inherent multilingualism underscores the complexities of cultural exchange and highlights the creative potential of linguistic borrowing to express concepts that transcend monolingual and monocultural frameworks. Terms such as セ

ーラークリスタル (*Sailor Crystal*) and スターシード (*Star Seed*) exemplify this, as they are not tied to any specific culture but serve the universal storytelling needs of the franchise. Preserving these terms in translation offers a compelling case for English's role as a lingua franca in media contexts—a concept that could be framed as *English as a Lingua Franca in Multimedia Enironments* (ELFME).

This theoretical framework is not without practical implications. In audiovisual translation, retaining original linguistic elements such as *eigoyuraigo* can offer tangible benefits throughout the translation process, particularly in achieving lip synchrony during dubbing. Preserving these terms in the target script could avoid the need for extended or condensed dialogue in certain segments, which often complicates alignment with characters' mouth movements. However, this practical advantage could be perceived as a simplistic shortcut that reduces the translator's or dubbing director's task to mere alignment, overlooking the nuanced interpretative work that audiovisual translation often requires. Furthermore, while lip synchrony is essential for technical cohesion, an overreliance on this approach has the potential to restrict translators' creativity and freedom, diminishing their role as transcreators in charge of re-interpreting and adapting audiovisual content.

The retention of English-derived terms in non-English translations also raises questions about the applicability of conventional translation theory dichotomies. Lawrence Venuti (1995) conceptualized domestication as adapting source texts to align with the cultural norms of the target audience, while foreignization retains cultural elements from the source text. However, preserving English terms from a Japanese source text does not neatly align with these categories, as such terms already function as linguistic hybrids, challenging the boundaries between domestic and foreign.

Building on this foundation, the theoretical and practical dimensions of ELFME offer a lens through which to analyse the translation decisions in *Pretty Guardian Sailor Moon*. The following section explores how structured translation assignments address the challenge of standardizing terminology while remaining faithful to the creator's original vision.

4. THE TRANSLATION ASSIGNMENT

The concept of the translation assignment, as introduced by Christiane Nord within the framework of functionalist translation theory, emphasizes the need for a clear and structured brief to guide the translator's work. Such a brief defines the purpose, target audience, and contextual parameters of the translation, ensuring that the translator's decisions align with the intended function of the text. Nord highlights that, in order to fulfil the principle of loyalty, "the target-text purpose should be compatible with the original author's intentions," (2018, p. 100) underscoring the delicate balance between maintaining fidelity to the source text and meeting the functional demands of the target context.

In the case of early *Sailor Moon* translations from the 1990s—whether in manga or anime forms—there is no evidence of formalized translation assignments. However, the translation choices made during this period reflect domesticating strategies, particularly in the adaptation of anthroponyms, attack phrases, and transformation phrases. These approaches prioritized making the content more "familiar" to local audiences, often at the expense of preserving the original cultural nuances.

In contrast, the recent translations of the anime movies *Pretty Guardian Sailor Moon Eternal* (Kon, 2021) and *Pretty Guardian Sailor Moon Cosmos* (Takahashi, 2024) demonstrate a significant shift in methodology, emphasizing the standardization of terms across languages and markets. This evolution was achieved through the use of

structured translation assignments that incorporated specific instructions and relied on a global KNP (Key Names and Phrases) system —a specialized glossary widely used in audiovisual translation to ensure accuracy and coherence across a franchise. By coordinating translations with this tool, audiovisual adaptations maintain a higher degree of linguistic and cultural fidelity as well as uniformity across markets.

The following sections examine two specific translation assignments from these recent adaptations into European Spanish, illustrating how these structured approaches have contributed to the standardization and consistency of key terms within the franchise.

4.1. The Translation Assignment of *Sailor Moon Eternal*

In October 2021, the translators for the two-movie production Sailor Moon Eternal (Salomón Doncel-Moriano Urbano, the author of this study, and Alessandra Moura) received the translation assignment for the two-part movie from the dubbing studio VSI Sonygraf. This assignment included detailed instructions that represented a significant departure from the localization practices of the 1990s. Among the key directives was the conservation of anthroponyms, reflecting a shift toward maintaining the cultural specificity of character names. Additionally, although not central to this study, the assignment explicitly required the preservation of Japanese honorific suffixes such as さん (san), 様 (sama), くん (kun), and ちゃん (chan), underscoring the project's commitment to retaining the nuances of Japanese social hierarchy and relationships.

The translators worked directly with the original Japanese script, bypassing the use of pivot or intermediary languages—a notable improvement over the 1990s adaptations, which often relied on such intermediaries and suffered from inconsistent localization. To facilitate the translation process, the client provided a KNP Excel file. This document included the original Japanese terms alongside their English equivalents and clear guidelines for their treatment in the Spanish version, categorized as either "keep original" or "can localize." For terms designated as "can localize," the client emphasized the importance of adhering to previously established translations, likely to ensure continuity and familiarity for long-time fans. More specifically, according to the specific guidelines provided, anthroponyms and locations had to be retained in their original form to preserve core narrative and cultural elements. In contrast, transformation phrases, attack phrases, and royal or nobility titles could be localized to align with audience expectations and previous adaptations. Similarly, magical artifacts were allowed to undergo localization, providing additional flexibility to meet linguistic norms of the target language. Finally, organizations were also categorized as terms that could be localized.

This approach reflects a strategic localization methodology that carefully negotiates the preservation of cultural authenticity while ensuring the text remains accessible and engaging to its target audience. By prioritizing anthroponyms and locations for retention, the strategy preserves core narrative and cultural elements. On the other hand, the localization of transformation phrases, attack phrases, and titles allows for flexibility in aligning with audience expectations based on previous localizations as well as the linguistic norms of the target language.

4.2. The Translation Assignment of *Sailor Moon Cosmos*

For the two-movie production *Pretty Guardian Sailor Moon Cosmos* internationally released on Netflix in 2024, the same translators who worked on *Sailor Moon Eternal* were retained. According to the translation assignment provided by VSI Sonygraf in February 2024, this continuity was specifically requested by the original creator of the franchise. The assignment emphasized the preservation of anthroponyms

and locations, alongside the consistent use of Japanese honorific suffixes. Additionally, the translators were explicitly informed that all directives in the translation assignment originated from Naoko Takeuchi herself, reinforcing the necessity of strict adherence to the outlined instructions as a condition for participating in the project.

A kick-off meeting with the client underscored the importance of the translators' involvement, with Takeuchi expressing her preference for retaining the team responsible for the *Eternal* movie adaptations. The translation and dubbing process extended over five months, during which new instructions and revisions were regularly issued to the localization team. As with *Sailor Moon Eternal*, the translation process relied exclusively on the original Japanese script, ensuring direct translation without intermediary languages and thereby preserving the integrity of the source material.

The KNP for *Sailor Moon Cosmos* was provided in both Excel and online tool formats. Notably, the online version of the KNP is part of Netflix's Authoring Tool, a dedicated environment developed by the streaming platform to manage the complexities of localization at scale. As Lobato (2019) observes, "Netflix's translation is still done by humans, though the company is keen to standardize this work as much as possible" (p. 115). Despite being a relatively recent addition, this tool has already become customary for localizations managed by Netflix and its associated studios, serving as a mandatory resource for translators and dubbing directors.

Throughout the project's five-month duration, instructions for term localization were updated iteratively within the tool and adhered to two key categories: "must keep" and "can localize." The guidelines required that anthroponyms, transformation phrases, attack phrases, organizations, locations, royal and nobility titles, and magical artifacts be retained in their original form under the "must keep" category. This strict approach allowed little room for localization.

A significant feature of this project was the extensive inclusion of *eigoyuraigo* within the KNP. The instructions explicitly required that all original *eigoyuraigo* phrases be retained under the "must keep" category, leaving minimal room for localization. Notably, the translation assignment specified that certain royal titles and magical artifacts originally written in Japanese were to be rendered in English, leading to the creation of new English terms in the target markets that did not exist in the source material. This approach highlights the evolving linguistic identity of the franchise, a trend that will be further examined in the upcoming translation analysis.

5. TRANSLATION ANALYSIS

The data presented below provides a detailed breakdown of the linguistic elements present in the *Sailor Moon Eternal* movies and their respective translation approaches. The first table categorizes terms based on their linguistic origin—Japanese or *eigoyuraigo*—across various narrative components detailed in section 3, such as anthroponyms, transformation phrases, and magical artifacts. The second table examines how these linguistic subcategories were treated during the localization process, offering insights into the balance between preservation and adaptation.

Table 1. Term classification in *Sailor Moon Eternal.*

Category	Total	Subcategory	
		Japanese	*Eigoyuraigo*
Anthroponyms	47	16	33
Transformation Phrases	11	0	11
Attack Phrases	17	10	7
Organizations	7	0	7
Locations	10	7	3
Royal and Nobility Titles	14	0	14
Magical Artifacts	16	6	10

Table 2. Translation approach breakdown in *Sailor Moon Eternal.*

Subcategory	Total	Translation Approach		
		Kept	Localized	Half-localized
Japanese	40	29	9	2
Eigoyuraigo	80	37	33	12

Tables 1 and 2 reveal that *eigoyuraigo* dominates the dataset, particularly in anthroponyms (33 out of 47), transformation phrases (11 out of 11), magical artifacts (10 out of 16), and nobility titles (14 out of 14). Japanese terms are more prominent in attack phrases (10 out of 17) and locations (7 out of 10). Regarding the translation approach, 46.25% of *eigoyuraigo* terms were localized, 46.25% retained, and 7.5% half-localized. As for Japanese terms, 72.5% were retained, while 22.5% were localized and a minimal 5% were half-localized.

Table 3. Term classification in *Sailor Moon Cosmos.*

Category	Total	Subcategory	
		Japanese	*Eigoyuraigo*
Anthroponyms	82	30	50
Transformation Phrases	9	0	9
Attack Phrases	25	0	25
Organizations	9	1	9
Locations	12	9	3
Royal and Nobility Titles	14	1	13
Magical Artifacts	8	1	7

Table 4. Translation approach breakdown in *Sailor Moon Cosmos.*

Subcategory	Total	Translation Approach			
		Kept	Localized	Half-localized	New English term
Japanese	41	30	0	5	6
Eigoyuraigo	116	115	1	0	0

Looking at Tables 3 and 4 above, we observe that the trend of eigoyuraigo becomes even more pronounced, constituting 50 out of 82 anthroponyms and dominating transformation phrases (9 out of 9) and attack phrases (25 out of 25). Japanese terms

continue to appear in locations (9 out of 12) along with the isolated case of a royal title. Regarding the translation approach these terms underwent, a staggering 99% were retained, with only one term half-localized. Regarding Japanese terms, a stricter preservation strategy is observed, with 73% retained, 12% were half-localized and no fully localized terms. Interestingly, Table 4 also reveals a deliberate strategy of standardization through the creation of new English terminology. Terms such as 破壊の戦士 (Hakain no Senshi) and カオス様 (Kaosu-sama) are rendered as fully English equivalents ("Warrior of Destruction" and "Master Chaos" respectively), while locations like 射手座ゼロ・スター (Iteza Zero Sutā) and 射手座Ａ・スター (Iteza Ē Sutā) are translated as Sagittarius Zero Star and Sagittarius A, respectively. Similarly, the royal title 皇女 (kōjo, literally "imperial princess" in 火球皇女, Kakyū kōjo) has been rendered as Princess Kakyu, aligning with established eigoyuraigo terms that appear in katakana in the original Japanese version, such as Princess Serenity (プリンセス・セレニティ, Purinsesu Sereniti) and Prince Endymion (プリンス・エンディミオン, Purinsu Endimion).

The near-total preservation of eigoyuraigo terms along with the inclusion of new English terminology underscores the intentional use of English as a Lingua Franca to unify terminology across markets, ensuring consistency while reinforcing the franchise's evolving linguistic identity.

6. CONCLUSION

The analysis of translation strategies in *Pretty Guardian Sailor Moon Eternal* and *Pretty Guardian Sailor Moon Cosmos* reveals a deliberate and evolving approach to linguistic standardization within the franchise. By implementing structured translation assignments and employing the KNP system, these adaptations prioritize consistency while aligning closely with the original creator's vision. Naoko Takeuchi's direct involvement in the process highlights an increasingly prominent role for authors in shaping the global dissemination of their works, ensuring that linguistic and cultural elements central to the narrative remain intact.

The strategic retention of *eigoyuraigo* and the intentional creation of new English terminology exemplify how English serves as a unifying medium—conceptualized here as English as a Lingua Franca in Multimedia Environments (ELFME). This approach addresses both creative and technical challenges, such as maintaining narrative fidelity and achieving practical requirements like lip synchrony in audiovisual translation. However, it also introduces certain limitations. Chaume (2012, pp. 16–18) underscores the importance of crafting dialogues that reflect the natural characteristics of oral registers in the target language, despite the constraints of *prefabricated orality* (see also Baños-Piñero, 2009). Preserving original terms, such as *eigoyuraigo*, can complicate this process, as it risks producing dialogue that feels forced or unnatural in the target language.

Furthermore, the push for standardization may limit the creative freedom of translators and dubbing directors, reducing their role to one of alignment rather than adaptation. This shift can also alienate nostalgic audiences attached to earlier localized terms, raising questions about the reception of standardized terminology across linguistic markets.

The importance of consistency within global franchises becomes particularly evident when comparing the translation of anime and manga. While both media often share narrative content, they face distinct constraints and dissemination channels. Manga, for example, allows for the inclusion of translation notes, providing readers with additional

explanations for culturally specific or linguistically complex terms. In contrast, anime—particularly when dubbed—operates under stricter constraints, such as lip synchrony and runtime limitations, which preclude the addition of explanatory notes. These differences highlight the need for carefully considered strategies that balance standardization and adaptation across formats while maintaining narrative coherence.

These findings offer broader implications for global media translation, where the tension between cultural preservation, authorial intent, and international accessibility remains a focal point of study. The use of tools like KNPs and the standardization strategies observed in this case provide a useful framework for future research into linguistic consistency in transnational adaptations. Exploring audience reception to such approaches could further illuminate the evolving relationship between creative intent, standardization, and localization.

Ultimately, the *Sailor Moon* franchise serves as a model for navigating the complex interplay of cultural identity and global reach. By striking a balance between preservation and adaptation, and with increased authorial oversight, the franchise highlights the ways in which linguistic strategies can shape international media landscapes. As multimedia translation practices continue to evolve in response to globalization, further investigation into ELFME and its applications will remain essential for understanding how media can retain its cultural essence while engaging with diverse audiences worldwide.

REFERENCES

Baños-Piñero, R. (2009). *La oralidad prefabricada en la traducción para el doblaje. Estudio descriptivo-contrastivo del español de dos comedias de situación: Siete vidas y Friends* [Doctoral thesis, University of Granada]

Chaume, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Routledge, London

Doncel-Moriano Urbano, S. (2009). "Preface of the translator." In Navok, J., & Rudranath, S. K., *Guerreras de leyenda: El reflejo de Japón en "Sailor Moon"* (S. Doncel-Moriano Urbano, trans., pp. 9–10). Ellago Ediciones, Pontevedra

Doncel-Moriano Urbano, S. (2019a). "Antroponimia, caracterización y otakuismo: Factores clave para la traducción del manga Sailor Moon." In López, F. (Ed.), *La traducción del cómic* (Tebeobits No. 1). Asociación Cultural Tebeosfera, Seville

Doncel-Moriano Urbano, S. (2019b). "The genesis of the otaku phenomenon in Spain: A journey through fanzines, associations, and conventions during the 1990s." *Mechademia, 12*(1), 31–56. University of Minnesota Press

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press, Oxford

Kecskés, I. (2019). *English as a Lingua Franca: The Pragmatic Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge. https://doi.org/10.1017/9781316217832.001

Kon, C. (Director). (2021). *Pretty Guardian Sailor Moon Eternal* [Film]. Toei Animation. Original work by Takeuchi, N.

Lobato, R. (2019). *Netflix Nations: The Geography of Digital Distribution*. New York University Press, New York

Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-Native Speakers*. Cambridge University Press, Cambridge

Miller, L. (1998). "Wasei eigo: English 'loanwords' coined in Japan." In Hellinger, M., & Ammon, U. (Eds.), *The Life of Language* (pp. 123–139). De Gruyter Mouton, Berlin. https://doi.org/10.1515/9783110811155.123

Nord, C. (2018). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained* (2nd ed.). Routledge, London

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press, Oxford

Takahashi, T. (Director). (2024). *Pretty Guardian Sailor Moon Cosmos* [Film]. Toei Animation. Original work by Takeuchi, N.

Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge, London

VSI SONYGRAF. (2021). *Key Names and Phrases: Pretty Guardian Sailor Moon Eternal* [Unpublished internal document]

VSI SONYGRAF. (2024). *Key Names and Phrases: Pretty Guardian Sailor Moon Cosmos* [Unpublished internal document]

Una mirada Europea a la participación de las mujeres en los campos STEM

Eva Epelde

Nahia Idoiaga Mondragon

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

DOI:https://doi.org/10.14679/4095

Resumen: La desigualdad de género entre hombres y mujeres sigue siendo un problema social significativo y sin resolver, y el ámbito científico no es una excepción. Las mujeres suelen enfrentarse a condiciones de partida diferentes en comparación con los hombres, lo que genera discriminación de género en diversas áreas, como el diseño de investigaciones, el proceso editorial y la evaluación de los planes de estudio académicos. A pesar del aumento en el número de mujeres en la educación superior en toda Europa, las desigualdades persisten en los niveles académicos más altos, y muchas científicas abandonan sus carreras prematuramente. El proyecto FEMSTEM busca abordar estos desafíos mejorando la capacidad de las instituciones de educación superior para fomentar la participación femenina en los campos STEM, promoviendo la colaboración entre estudiantes mujeres, profesionales de la industria y expertos académicos. Los principales resultados incluyen un grupo de cocreación compuesto por 20 mujeres en STEM, un kit de herramientas FEMSTEM para educadores en varios idiomas, 20 *VlogTalks* para mentoría y una plataforma interactiva en línea (FEMSTEM Digital Bridge) con recursos digitales y zonas de mentoría. El proyecto también contempla programas de mentoría, pasantías y una cumbre virtual transnacional para impulsar la participación de las mujeres en STEM. FEMSTEM busca crear un marco de mentoría, promover la inclusión y abordar la subrepresentación de las mujeres en STEM a través de contenido innovador, digital y basado en video.

Palabras clave: desigualdad de género; participación en STEM; marco de mentoría; educación digital; empoderamiento de las mujeres

Abstract: Gender inequality between men and women remains a significant unresolved social issue, and the scientific field is no exception. Women often face different starting points compared to men, leading to gender-based discrimination in various areas, including research design, the editorial process, and the evaluation of academic curricula. Despite an increase in the number of women in higher education across Europe, inequalities persist at senior academic levels, with many female scientists leaving early in their careers. The FEMSTEM project aims to address these challenges by enhancing higher education institutions' ability to promote female participation in STEM fields, fostering collaboration between female students, industry professionals, and academic experts. Key outcomes include a co-creation group of 20 women in STEM, a FEMSTEM toolkit for educators in multiple languages, 20 *VlogTalks* for mentorship, and an interactive online platform (FEMSTEM Digital Bridge) with digital resources and mentoring zones. The project also includes mentorship programs, internships, and a transnational virtual summit to promote women's engagement in STEM. FEMSTEM seeks to create a mentorship framework, promote inclusion, and address the underrepresentation of women in STEM through innovative, digital, and

video-based content.

Keywords: gender inequality; stem participation; mentorship framework; digital education; women empowerment

1. CONTEXTO

La Industria 4.0, también conocida como la cuarta revolución industrial, trae consigo una nueva era de automatización, inteligencia artificial, ciudades inteligentes, fabricación inteligente y avances biotecnológicos. Si bien este es un momento de grandes oportunidades y entusiasmo, debemos asegurarnos de que estamos avanzando de una manera integrada e inclusiva sin dejar a nadie (incluidas las mujeres) atrás. Los datos muestran que la mano de obra femenina está superando a la masculina en ciencia y tecnología, pero está claro que este progreso sigue siendo lento y que persiste la brecha de género (Eurostat, 2022).

Según el Foro Económico Mundial (Gámez, 2023), en la UE sigue existiendo una importante brecha de género, ya que sólo el 19% de los especialistas en TIC y un tercio de los licenciados y licenciadas en STEM son mujeres. Eurostat indica que las mujeres ingenieras y científicas (21%) siguen estando muy infrarrepresentadas en la industria manufacturera. En el Informe de Eurostat sobre las mujeres en la ciencia y la ingeniería (2021), de los 36 países examinados sólo en seis el 50% o más de los científicos, científicas, ingenieras e ingenieros son mujeres.

En las universidades europeas el número de estudiantado en campos STEM es bajo para satisfacer la demanda, y esto es especialmente cierto en el caso de las mujeres estudiantes de STEM que, aunque rinden igual que los hombres en STEM, tienen menos probabilidades de graduarse (European Student Think Tank, 2022). Los estereotipos, la falta de modelos de conducta y los recursos insuficientes de que disponen los educadores y educadoras de las Universidades para orientar a su estudiantado hacia las carreras STEM son algunos de los factores identificados como causas de este fenómeno (Ross, et al., 2022). De hecho, los estudios empíricos y numerosos directores y directoras ejecutivos recurren a la tutoría como el mejor método para volver a atraer al estudiantado, aumentar la probabilidad de que se gradúen y capacitarlos aún más para seguir profesiones basadas en sus campos de estudio (Berger, 2022; Desthuis-Francis, 2022).

En concreto analizando específicamente cada uno de los países en donde se desarrolla este proyecto, y basándonos en el informe de Eurostat sobre las mujeres en la ciencia y la ingeniería (2021), se refleja que los porcentajes más bajos de mujeres en comparación con los hombres, en diferentes profesiones.

En España las mujeres son mayoría entre los universitarios, pero siguen siendo minoría en las carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Según el informe Científicas en Cifras 2021 (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2021) el porcentaje de alumnas matriculadas en estudios de grado en el área de Ciencias de la Salud es del 70,8% mientras que en el área de Arquitectura e Ingeniería es del 25,1%. Estudios empíricos apoyan la incorporación de la perspectiva de género en la docencia STEM a nivel universitario (Calvo-Iglesias et al., 2022).

En Chipre, aunque se gradúan más mujeres que hombres en campos STEM en la Educación Superior, estas cifras no se reflejan luego en la empleabilidad y presencia de mujeres en los campos STEM en la industria. Como en el caso de España, el gobierno y las organizaciones chipriotas también están intentando luchar contra este desequilibrio con iniciativas y proyectos dirigidos a las mujeres (Parmaxi, et al. 2021).

Aunque Lituania tiene la proporción más alta de mujeres científicas e ingenieras de todos los países de la UE, el Consejo de Investigación de Lituania recomienda que todavía hay margen para mejorar la progresión profesional y abordar la brecha salarial de género, sugiriendo más iniciativas y prácticas hacia el empoderamiento de las mujeres en STEM, en todos los contextos educativos (European Institute for Gender Equality, 2021).

En Grecia, las mujeres representan el 22,8% de los profesionales autónomos en los campos de la ciencia y la ingeniería y las TIC. Este porcentaje es inferior a la media europea (24,9%), y Grecia ocupa el puesto 12 entre los 24 Estados miembros de la UE y países asociados en los que se disponía de datos similares. Del mismo modo, las mujeres están infrarrepresentadas entre los inventores (en las solicitudes de patentes). El índice sugiere que por cada 100 solicitudes de patentes presentadas por hombres, sólo hay 12 solicitudes de mujeres.

Hay que hacer una observación clara: aunque las mujeres están muy presentes en los estudios de enseñanza superior, y su rendimiento es bastante bueno, como muestran algunos estudios, no se dedican al campo STEM tanto como podrían, y siguen quedándose atrás en comparación con sus homólogos masculinos. Los estereotipos, los prejuicios y la falta de modelos de conducta se consideran razones por las que las mujeres no están bien representadas en los campos STEM (Buckley et al., 2022; Campbell-Montalvo et al., 2022; Guenaga et al., 2022). Los estudios empíricos y numerosos directores ejecutivos recurren a la tutoría como método de referencia para volver a atraer a los estudiantes, aumentar la probabilidad de graduación y capacitarlos aún más para seguir profesiones STEM basadas en sus campos de estudio (Blaique et al., 2023; Garcia-Melgar & Meyers, 2020; Shaby et al., 2021).

En este contexto se presenta el proyecto FEMSTEM, un proyecto que adopta una metodología innovadora de tres niveles para: a) Mejorar las capacidades de los educadores y educadoras de las universidades para hacer frente a la infrarrepresentación de las mujeres en los campos STEM mediante programas de orientación y tutoría basados en escenarios (por ejemplo, el modelo de tutoría GROW -Mogonea, 2022) y la colaboración intersectorial de mujeres expertas de la industria STEM; b) Eliminar los estereotipos de género en la industria STEM, en alineación directa con la Estrategia Europea para Universidades-2022 y la Estrategia de Igualdad de Género de la Comisión Europea para 2020-2025, respectivamente; y c) Implementar una metodología de investigación-acción participativa a través del establecimiento de un Grupo de Co-Creación formado por expertos de la industria, mujeres estudiantes de STEM y Educadores de IES en STEM.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El proyecto FEMSTEM se enfoca en fortalecer las capacidades de las Instituciones de Educación Superior (IES) con el fin de promover la participación de mujeres en los campos de estudio relacionados con STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) (Objetivo 1). Para ello, se busca implementar currículos diseñados específicamente para responder a las demandas actuales del mercado, basados en prácticas de la industria y complementados con historias de éxito. Además, se utilizarán herramientas digitales que faciliten un enfoque innovador y tecnológicamente avanzado en la enseñanza de estas disciplinas.

Otro de los ejes clave del proyecto es crear puentes de colaboración entre estudiantes, expertas de la industria STEM, académicas y educadoras de las IES (Objetivo 2). Estas colaboraciones se fomentarán a través de actividades como narrativas en video, programas de mentoría y prácticas laborales de observación, lo que permitirá que las

estudiantes aprendan de mujeres con experiencia en el ámbito profesional y académico de STEM.
El proyecto también se propone orquestar una cooperación intersectorial y transnacional para promover la participación de mujeres en STEM en el contexto de la educación superior (Objetivo 3). Esta colaboración internacional y entre sectores facilitará el intercambio de buenas prácticas, así como el desarrollo de redes que apoyen la inclusión de mujeres en estos campos a nivel global.
Finalmente, FEMSTEM adoptará una metodología de investigación-acción participativa que permitirá la co-creación de las actividades y recursos del proyecto (Objetivo 4). A través de un grupo especializado en co-creación, compuesto por expertas de la industria y académicas, se diseñarán y validarán las acciones del proyecto, garantizando que respondan a las necesidades y desafíos específicos que enfrentan las mujeres en STEM. Este enfoque participativo asegurará que las soluciones desarrolladas estén alineadas con la realidad de las mujeres en estos campos y promuevan su éxito a lo largo de su carrera educativa y profesional.

3. PRINCIPALES RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto FEMSTEM prevé la creación de un grupo de co-creación compuesto por 20 expertas en la industria y academia STEM, junto con estudiantes y educadoras de instituciones de educación superior (IES). Este grupo participará activamente a lo largo del proyecto, revisando y validando tanto las actividades como los resultados para garantizar su relevancia y efectividad. Como resultado adicional, se desarrollará un kit de herramientas FEMSTEM para educadores de IES, disponible en cuatro idiomas (inglés, español, griego y lituano). Este kit contendrá recursos digitales interactivos y actividades basadas en narrativas que abordan trayectorias profesionales en STEM, historias de éxito y los estereotipos de género en la educación STEM.
Asimismo, se crearán 20 VlogTalks en colaboración con expertas de la industria y la academia, centrados en la mentoría profesional y la orientación profesional para mujeres en STEM. Estos videos estarán disponibles en una plataforma interactiva en línea y multilingüe llamada FEMSTEM Digital Bridge, la cual alojará todos los recursos del proyecto y ofrecerá funciones adicionales como una zona de mentores.
El proyecto también desarrollará un eCompass de mentoría FEMSTEM, basado en marcos de mentoría como GROW, que se utilizará para la formación de 40 educadores de IES y expertas STEM de la industria y el mundo académico. Esta iniciativa se complementará con cuatro campamentos nacionales FEMSTEM Bridge, que reunirán a 80 estudiantes de STEM y 20 mentoras FEMSTEM capacitadas. Además, se organizarán 20 programas de mentoría y prácticas de observación laboral, dirigidos por mentoras FEMSTEM, con una duración de dos semanas.
Las estudiantes participantes también crearán 20 *VlogTalks*, donde compartirán sus reflexiones y experiencias tras completar sus prácticas, fomentando la motivación entre sus pares. Como parte de las actividades de difusión, se llevará a cabo una cumbre virtual transnacional que reunirá a 40 estudiantes, educadoras y expertas de la industria para lanzar una red FEMSTEM que promueva el compromiso de las mujeres en STEM. Finalmente, se realizarán cuatro eventos locales de sensibilización y una campaña en los medios de comunicación, con el objetivo de llegar a más de 300,000 personas a través de un plan de difusión y sostenibilidad coordinado estratégicamente.

4. PERSPECTIVA INNOVADORA DEL PROYECTO

El proyecto FEMSTEM es innovador por al menos cinco razones clave, que abarcan los aspectos de enfoque, digitalización, método, alcance y acceso.

En cuanto al **enfoque**, tras llevar a cabo un ejercicio paneuropeo, se concluyó que no existe un enfoque transversal y orientado a la mentoría que prepare a los educadores de las Instituciones de Educación Superior (IES) para cerrar la brecha de género en los campos STEM. Además, son escasos los recursos abiertos y basados en videos creados por expertas de la industria STEM que estén dirigidos específicamente a las estudiantes mujeres en estos campos.
En relación con la **digitalización**, el proyecto adoptará un enfoque contextualizado que se verá potenciado por una plataforma digital interactiva. Esta plataforma alojará un conjunto de herramientas electrónicas, los *VlogTalks* (videos realizados por expertas de la industria y la academia STEM), una zona de mentores y una cumbre virtual que dará inicio a la red FEMSTEM para promover la participación de mujeres en STEM. Todos los recursos estarán disponibles digitalmente y accesibles a través de computadoras, dispositivos móviles y códigos QR, garantizando que lleguen a personas que no puedan participar de manera presencial.
Respecto al **método**, el proyecto se desarrollará mediante una metodología participativa, involucrando a 20 expertas de la industria y la academia STEM, así como a estudiantes mujeres y educadoras de IES, para asegurar que la co-creación responda a las necesidades reales de las personas a quienes se dirige.
En términos de **alcance**, FEMSTEM se implementará en España, Grecia, Lituania y Chipre, lo que permitirá obtener resultados comparativos para futuros proyectos Erasmus y aprendizajes científicos. Estos resultados se publicarán en las redes sociales y sitios web de las organizaciones participantes, alcanzando a más de 300,000 personas a través de una campaña mediática estratégica y coordinada.
Finalmente, en cuanto al **acceso**, los resultados prácticos, el sitio web y los productos del proyecto estarán disponibles en todos los idiomas de los socios, creando por primera vez una base de evidencia y herramientas de formación en esta área no solo en inglés, sino también en español, griego y lituano.

5. PAQUETES DE TRABAJO

Para poder llevar a cabo todos los objetivos mencionados previamente, el proyecto FEMSTEM se implementará a través de una serie de paquetes de trabajo cuidadosamente diseñados para maximizar su impacto tanto a corto como a largo plazo. Estos paquetes están orientados a abordar los desafíos clave relacionados con la brecha de género en los campos STEM, garantizando un enfoque integral que combine innovación, digitalización, metodología participativa, un amplio alcance y accesibilidad universal. FEMSTEM se destaca por cinco razones fundamentales: su enfoque innovador, la incorporación de tecnologías digitales, la creación de redes internacionales, el uso de métodos participativos y su capacidad para llegar a un público amplio, diverso y accesible.
Uno de los pilares más importantes de este proyecto es el paquete de trabajo enfocado en el desarrollo del *e-Toolkit* FEMSTEM y los *VlogTalks*, cuyo objetivo principal es reducir la brecha de género en los campos STEM. Este paquete de trabajo busca inspirar y empoderar a mujeres jóvenes para que se embarquen en carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. A través del toolkit, se proporcionarán recursos formativos que se validarán utilizando una metodología participativa, involucrando a partes interesadas clave como expertas en la industria, estudiantes y educadoras de instituciones de educación superior (IES). Este enfoque permitirá no solo que el toolkit se ajuste a las necesidades reales de las mujeres en STEM, sino también que se desarrolle en un ambiente colaborativo que garantice su pertinencia y aplicabilidad.

Una de las características más innovadoras del e-Toolkit FEMSTEM es que estará diseñado de manera multilingüe, para asegurar que los recursos lleguen a un público más amplio. Además, será una herramienta de alta calidad, orientada a fortalecer las capacidades de los educadores en el ámbito de la mentoría. Para ello, el toolkit integrará el modelo de mentoría GROW, que ayudará a los educadores de IES a guiar a las mujeres estudiantes de STEM en su desarrollo profesional. Esta iniciativa estará complementada por los *VlogTalks*, que incluirán entrevistas y sesiones de mentoría grabadas con expertas en STEM, brindando orientación directa a las estudiantes. A través de estos videos, las estudiantes tendrán la oportunidad de aprender directamente de mujeres que ya han triunfado en la industria y la academia, lo que les proporcionará modelos a seguir tangibles y accesibles. Se garantizará la participación activa de estas mujeres expertas, quienes colaborarán de manera cercana con los educadores para motivar a las estudiantes a seguir carreras en este campo. Además, el diseño del currículum del t*oolkit* tendrá un fuerte enfoque en la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente, asegurando que se utilicen recursos digitales y sostenibles en su desarrollo y distribución.

Otra parte fundamental del proyecto FEMSTEM es la creación del FEMSTEM Digital Bridge hacia la Industria 4.0, una plataforma interactiva que facilitará el acceso a contenido educativo y permitirá la interacción entre estudiantes, educadores y modelos a seguir de la industria y la academia STEM. Este puente digital será una herramienta clave para conectar a los distintos actores involucrados en el proyecto y promover una colaboración efectiva a lo largo de Europa. Además, la plataforma ofrecerá acceso abierto, lo que garantizará que cualquier persona interesada en participar pueda hacerlo sin barreras geográficas o económicas. La plataforma no solo alojará el *e-Toolkit* y los *VlogTalks*, sino que también incluirá una Zona de Mentores, donde las estudiantes podrán conectarse digitalmente con expertas de STEM, creando oportunidades para el networking y la mentoría. A través de este espacio, se fomentará un intercambio continuo de conocimientos y experiencias, permitiendo que las estudiantes reciban orientación y apoyo en tiempo real, incluso después de finalizado el proyecto.

El diseño de la plataforma FEMSTEM Digital Bridge estará basado en los principios de accesibilidad e inclusividad. Esto significa que se garantizará que los recursos sean accesibles para cualquier persona, independientemente de su ubicación, idioma o habilidades técnicas. Se promoverá la participación abierta mediante un registro de acceso gratuito, y el sitio web será diseñado de manera intuitiva para que sea fácil de navegar para todo tipo de usuarios. Al utilizar tecnologías digitales, el proyecto no solo alcanzará a estudiantes y educadores dentro de los países socios, sino que tendrá un impacto mucho más amplio en toda Europa. Los recursos y herramientas estarán disponibles para su reutilización y transferibilidad, asegurando que su impacto continúe generando resultados positivos en el futuro.

El paquete de trabajo titulado "Iniciar un viaje empoderador en STEM hacia la Industria 4.0" también es crucial para el éxito del proyecto. Este paquete tiene como objetivo principal capacitar a los educadores de instituciones de educación superior para que puedan trabajar de manera efectiva con mujeres estudiantes de STEM y guiarlas en su desarrollo académico y profesional. Para ello, se desarrollará un manual de mentoría de alta calidad que proporcionará a los educadores las herramientas necesarias para apoyar a las estudiantes en su viaje hacia una carrera en STEM. Este manual se basará en las mejores prácticas y será diseñado con un enfoque práctico y accesible, permitiendo a los educadores aplicar las lecciones aprendidas en su día a día.

Por otro lado, este paquete también se centrará en fortalecer las capacidades de las estudiantes para enfrentar desafíos reales en el ámbito STEM. A través de los

campamentos nacionales FEMSTEM Bridge, las estudiantes podrán participar en actividades de aprendizaje práctico y recibir mentoría directa por parte de educadores y mentores STEM. Estos campamentos no solo proporcionarán una experiencia práctica invaluable, sino que también fomentarán una mentalidad empoderada en las estudiantes, ayudándolas a desarrollar habilidades de resolución de problemas y a enfrentarse a los desafíos de la Industria 4.0 con confianza. Además, se ofrecerán programas de prácticas en la industria, lo que permitirá a las estudiantes adquirir experiencia laboral en entornos reales, preparándolas de manera efectiva para sus futuras carreras. Este enfoque práctico garantizará que las estudiantes no solo obtengan conocimientos teóricos, sino también habilidades aplicables en el mundo real.

Un aspecto innovador de este paquete de trabajo es el efecto multiplicador que se fomentará a través de la participación de las propias estudiantes. Se animará a las participantes a crear videos que promuevan la sostenibilidad de los recursos desarrollados durante el proyecto. Estos videos serán una herramienta clave para compartir las experiencias y aprendizajes de las estudiantes, asegurando que el impacto del proyecto continúe extendiéndose más allá de su duración oficial. Además, estos videos servirán como inspiración para futuras generaciones de estudiantes de STEM, ayudando a crear una comunidad de apoyo y mentoría a largo plazo.

Finalmente, el paquete de trabajo de "Diseminación y Comunicación" jugará un papel esencial en la proyección de los logros del proyecto y en su difusión entre los grupos de interés y el público en general. Este paquete tiene como objetivo asegurar que los resultados del proyecto lleguen a la mayor cantidad de personas posible, tanto dentro de los países socios como en toda Europa. Se vincularán las actividades de promoción con los hitos clave del proyecto, garantizando que cada avance sea comunicado de manera efectiva a las partes interesadas. Además, se aprovecharán las redes ampliadas del consorcio para difundir FEMSTEM y fomentar la creación de iniciativas similares en otros contextos.

El paquete de diseminación también incluye la creación de estrategias de sostenibilidad que aseguren que los resultados del proyecto sean accesibles, reutilizables y transferibles más allá de su ciclo de vida. Se promoverá la creación de una comunidad de aprendizaje entre las organizaciones participantes, los grupos objetivo y las partes interesadas, fomentando la colaboración y el intercambio de conocimientos a lo largo de Europa. Se hará un esfuerzo significativo por involucrar a una amplia variedad de actores, desde organizaciones de la sociedad civil hasta servicios públicos y ciudadanos europeos, para asegurar que los recursos y herramientas desarrollados durante FEMSTEM sigan siendo utilizados y compartidos incluso después de la finalización del proyecto.

La dimensión multilingüe e internacional del proyecto también será un factor clave para maximizar su impacto. Al proporcionar recursos en varios idiomas y garantizar que el proyecto sea accesible para personas de diferentes países, se asegurará que los beneficios de FEMSTEM lleguen a una audiencia mucho más amplia. Esto no solo contribuirá a la igualdad de género en los campos STEM, sino que también promoverá la inclusión y la diversidad en toda Europa.

En resumen, el proyecto FEMSTEM no solo busca reducir la brecha de género en los campos STEM, sino que lo hace a través de un enfoque innovador, digitalizado, inclusivo y participativo. A través de sus diversos paquetes de trabajo, FEMSTEM logrará un impacto significativo tanto a nivel local como europeo, empoderando a mujeres estudiantes de STEM, fortaleciendo las capacidades de los educadores y promoviendo la creación de una red sólida de colaboración internacional. Con herramientas como el e-Toolkit, los *VlogTalks*, la plataforma digital y los campamentos

de mentoría, FEMSTEM garantizará que los resultados del proyecto sigan generando un impacto positivo a largo plazo, fomentando una sociedad más igualitaria e inclusiva en el ámbito de la ciencia y la tecnología.

6. SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

La sostenibilidad del proyecto FEMSTEM se garantizará a largo plazo mediante diversas estrategias que maximizarán el impacto de sus resultados. En primer lugar, las organizaciones socias integrarán las metodologías y productos de FEMSTEM dentro de sus propios marcos pedagógicos e institucionales, asegurando así su continuidad en el tiempo. Además, la presencia en línea del proyecto, a través de su sitio web y plataformas como la de resultados de Erasmus+, permitirá que los recursos educativos estén disponibles para su uso sin costes significativos. Esto favorecerá la transferencia de los materiales desarrollados a diferentes grupos y comunidades, evitando que queden obsoletos y proporcionando a los socios la capacidad de ampliar su impacto a nivel transnacional y multisectorial. Asimismo, los socios se comprometen a integrar los resultados del proyecto en futuras iniciativas nacionales e internacionales, buscando y manteniendo fuentes de financiación adicionales para garantizar la implementación de los resultados en cursos de formación ya existentes.

Por otro lado, la estrategia de sostenibilidad será una parte fundamental del paquete de trabajo de diseminación y comunicación. Esto se logrará mediante la promoción y desarrollo continuo de las herramientas y recursos del proyecto, tanto en los países socios como en toda Europa. FEMSTEM servirá como un modelo de buenas prácticas para fomentar la participación de las mujeres en STEM, lo que podría generar nuevos proyectos en el ámbito de la educación superior en cada país. Los recursos formativos multilingües y el sitio web del proyecto seguirán siendo una fuente accesible para grupos objetivo, responsables de la toma de decisiones, partes interesadas y cualquier persona interesada. Asimismo, las organizaciones asociadas mantendrán enlaces a los recursos del proyecto en sus propias plataformas y, en algunos casos, podrán surgir proyectos derivados que continúen desarrollando y aplicando los hallazgos de FEMSTEM en contextos educativos y profesionales.

7. IMPACTO DEL PROYECTO

El proyecto FEMSTEM tendrá un impacto inmediato y positivo en sus participantes, organizaciones involucradas y en las comunidades más amplias durante su ciclo de vida. Además, generará efectos continuos y duraderos para varios grupos de interés a largo plazo. Las organizaciones asociadas cuentan con experiencia en la incorporación de buenas prácticas en plataformas europeas como EPALE. La participación en FEMSTEM permitirá mejorar el conocimiento y las habilidades del personal de las organizaciones socias en la medición del impacto social, así como en la mejora de su trabajo y la contribución al fortalecimiento de su sector. Los participantes también desarrollarán motivación y competencias para involucrarse en colaboraciones internacionales, adquiriendo mayor conocimiento sobre el desarrollo, implementación y gestión de proyectos internacionales, y mejorando sus capacidades en áreas como la investigación, promoción, comunicación y educación.

Asimismo, el impacto del proyecto se evidenciará en el aumento de la red de organizaciones con las que colaboran, generando lazos cercanos que se pueden aprovechar para futuras cooperaciones, creando un efecto multiplicador en la conexión entre organizaciones con un propósito común de mejorar su entorno. El personal involucrado en actividades de diseminación incrementará su capacidad para promover el proyecto a través de métodos digitales, y tanto la formación en línea como presencial

les motivará a seguir mejorando la sostenibilidad e inclusión de sus organizaciones. A nivel local, regional, nacional y europeo, FEMSTEM empoderará a mujeres estudiantes de STEM y educadores de instituciones de educación superior mediante herramientas y formación de vanguardia, permitiendo que sus resultados prácticos lleguen más allá de los países participantes y continúen tras el final de la financiación del proyecto, beneficiando a grupos sociales que de otro modo no tendrían acceso a estos recursos. Esto contribuirá positivamente a la igualdad e inclusión, no solo para individuos, sino también para los Estados miembros y la visión europea en estas áreas.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto está financiado por la Comisión Europea (Erasmus+). Ref.: 2023-1-ES01-KA220-HED-000155347

REFERENCIAS

Blaique, L., Pinnington, A., & Aldabbas, H. (2023). Mentoring and coping self-efficacy as predictors of affective occupational commitment for women in STEM. *Personnel Review*, *52*(3), 592-615. http://dx.doi.org/10.1108/PR-09-2020-0729

Buckley, C., Farrell, L., & Tyndall, I. (2022). Brief stories of successful female role models in science help counter gender stereotypes regarding intellectual ability among young girls: A pilot study. *Early Education and Development*, *33*(4), 555-566. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1928444

Calvo-Iglesias, E., Epifanio, I., Estrade, S., & Mas de les Valls, E. (2022). Gender perspective in STEM disciplines in Spain universities. In *Women in STEM in Higher Education: Good Practices of Attraction, Access and Retainment in Higher Education* (pp. 165-179). Singapore: Springer Nature Singapore. https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-19-1552-9

Campbell-Montalvo, R., Kersaint, G., Smith, C.A., Puccia, E., Skvoretz, J., Wao, H., ... & Lee, R. (2022). How stereotypes and relationships influence women and underrepresented minority students' fit in engineering. *Journal of Research in Science Teaching*, *59*(4), 656-692. https://doi.org/10.1002/tea.21740

European Commission, & European Education and Culture Executive Agency (2022). *Operating grants: Structural support for European think tanks and for civil society organisations at European level. Guidelines for 2018–2020.* Europe for Citizens programme 2014–2020. https://n9.cl/e2trvx

Eurostat (2021). *Eurostat on women in science and engineering.* Eurostat https://acortar.link/Cw9IAq

Eurostat (2022). *Unemployment rate by sex,* s.l. Eurostat. https://acortar.link/0rj0HG

European Institute for Gender Equality. (2021). *Gender equality index.* European Institute for Gender Equality https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2021

Gámez, M.R.V. (2023). *Competencias digitales, formación y sesgos de género: el reto de vencer el "no women's land".* Relaciones Laborales y Derecho del Empleo. https://ejcls.adapt.it/index.php/rlde_adapt/article/view/1253

Garcia-Melgar, A., & Meyers, N. (2020). STEM near peer mentoring for secondary school students: a case study of university mentors' experiences with online mentoring. *Journal for STEM Education Research*, *3*(1), 19-42. https://doi.org/10.1007/s41979-019-00024-9

Guenaga, M., Eguíluz, A., Garaizar, P., & Mimenza, A. (2022). The impact of female role models leading a group mentoring program to promote STEM vocations among young girls. *Sustainability*, *14*(3), 1420. https://doi.org/10.3390/su14031420

Mogonea, F. (2022). A possible mentoring model: The Grow model. *Analele Universității din Craiova, seria Psihologie-Pedagogie*, *44*(2), 60-70 https://aucpp.ro/archive/

Parmaxi, A., Economides, A., Hevia, D.P., Perifanou, M., Loucaidou, E., Chatzikyriakou, A., ... & Manchenko, M. (2021). Understanding the challenges and expectations of women in science, technology, engineering and mathematics: The academic and industrial perspective. In *INTED2021 Proceedings* (pp. 10073-10082). IATED. https://n9.cl/18hgf

Shaby, N., Staus, N., Dierking, L.D., & Falk, J.H. (2021).

Unidad de Mujeres y Ciencia (2021). *Científicas en cifras 2021.*Ministerio de Ciencia e Innovación. https://doi.org/10.1002/sce.21621

La despoblación en Extremadura: una perspectiva comparada entre los tiempos modernos y la actualidad

Ana Belén Gallardo Broncano, Ana Isabel Horcajo Romo

Universidad de Extremadura (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4096

Resumen: La despoblación es un fenómeno presente desde hace siglos y cuya relevancia no ha sido reconocida hasta los últimos años. Este estudio, centrado en Extremadura, tiene como objetivo analizar la estructura demográfica de la región en dos momentos clave: el siglo XVIII (Censo de Floridablanca, 1787) y la actualidad (Censo de 2021). Empleando una metodología comparativa, se examinan los cambios en la distribución de la población en áreas urbanas, semiurbanas y rurales, considerando distintas variables demográficas para tratar de identificar cómo han evolucionado los patrones de crecimiento y declive a lo largo de los siglos. Los resultados apuntan a que las dificultades actuales de la región están profundamente influenciadas por las estructuras socioeconómicas y territoriales presentes al inicio del período analizado. Si bien la población total ha aumentado, la mayoría de los municipios siguen siendo rurales, y solo unos pocos núcleos urbanos concentran el grueso de la población. Igualmente se pone de manifiesto la necesidad de establecer políticas que enfrenten eficazmente este problema.

Palabras clave: Reto Demográfico, Extremadura, Censo de Floridablanca, Censo de 2021, desequilibrio territorial

Abstract: Depopulation is a phenomenon that has been present for centuries and whose relevance has not been recognised until recent years. This study, focused on Extremadura, aims to analyse the demographic structure of the region at two key moments: the 18th century (Floridablanca Census, 1787) and the present day (2021 Census). Using a comparative methodology, we examine changes in the distribution of the population in urban, semi-urban and rural areas, considering different demographic variables to try to identify how patterns of growth and decline have evolved over the centuries. The results suggest that the region's current difficulties are deeply influenced by the socio-economic and territorial structures present at the beginning of the period analysed. Although the total population has increased, most municipalities remain rural, with only a few urban centres concentrating most of the population. It also highlights the need to establish policies that effectively address this problem.

Keywords: Demographic challenge, Extremadura, Floridablanca Census, 2021 Census, territorial imbalance

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día los medios informativos se hacen eco de una realidad cada vez más apremiante: la despoblación. Bajo la denominación atribuida a Sergio del Molino, *La España vacía* (2016), se ha consolidado un debate político y social evidencia el abandono de las áreas rurales frente a la creciente concentración urbana. Este fenómeno, aunque percibido como reciente, tiene raíces profundas en la configuración histórica de los territorios. En

regiones como Extremadura la despoblación es el resultado acumulado de procesos económicos, sociales y demográficos desarrollados durante siglos. Desde el Censo de Floridablanca entre 1786-1787 (INE, 1987) hasta el último de 2021 (INE), pueden identificarse patrones persistentes, así como transformaciones significativas en la distribución poblacional y las dinámicas económicas y sociales que la condicionan.

El hecho de identificar a un núcleo como **despoblado** no indica necesariamente el escueto número de personas, sino que este es inferior a la capacidad ocupacional que ofrece el espacio. España no se acoge a un proceso fulgurante de pérdida de población, aunque existan indicadores preocupantes como el envejecimiento demográfico, sino que la distribución se hace urbana y litoral a la vez, concentrado gran parte de los efectivos en grandes centros urbanos (Madrid, Barcelona, Valencia…) en detrimento de las zonas interiores. Este movimiento centrífugo al que asistimos (L. Camarero, 2020; Molinero, 2019) comenzó a perfilarse durante el siglo XVIII, cuando la población experimentó un crecimiento exponencial, llegando a su máximo histórico de 10.447.321 habitantes y una densidad media de 20,70 hab/km2 según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 1987). En el caso extremeño, la densidad de población representaba menos del 15%, una característica compartida con las regiones del interior castellano. Estas zonas presentan valores típicos de poblaciones sometidas a alta presión demográfica, aunque con fluctuaciones significativas a lo largo del período analizado. Además, se observan marcadas diferencias entre las provincias, todo ello en un contexto histórico impregnado por la percepción de despoblamiento y decadencia, una retórica que resuena hasta nuestros días.

Hasta donde se tiene conocimiento, el estado de la cuestión sobre la despoblación en el recorrido seleccionado no ha sido tratado de manera exhaustiva. En términos generales, los estudios se han centrado principalmente en el análisis de los comportamientos demográficos, sin abordar de manera específica esta temática y sobre todo, concretado el grueso en el panorama historiográfico de la década de los ochenta, cuando aparecieron prolíficas producciones dimanadas del cuantitativismo que aportan un valioso marco teórico. En el siglo XVIII, la mayoría de estudios sobre el Censo de Floridablanca se han limitado a reflexiones generales sobre este y su aplicación en la región (Rodríguez Cancho, 1988). La despoblación, en cambio, ha sido tratada como una cuestión auxiliar englobada en los programas de la utilidad pública del despotismo ilustrado (Pereira y Melón, 1988) y los despoblados (Rodríguez, 1988), aunque en la literatura más reciente comienza a cobrar una tonalidad particular (Herzog, 2020).

Respecto al siglo XXI, se muestra el creciente interés académico y político por definir los desequilibrios territoriales, el envejecimiento poblacional y el éxodo rural, una combinación que impulsa el estudio de las dinámicas demográficas desde enfoques metodológicos integrales. Los trabajos recientes han adoptado técnicas avanzadas, como el uso de índices compuestos para medir la vulnerabilidad territorial (Cos & Reques, 2019) y análisis multicriterio aplicado a escalas nacionales y regionales, ejemplificados en la pionera Estrategia de Ordenación Territorial de Aragón (EOTA, 2019). Estos trabajos subrayan la importancia de las políticas públicas en la mitigación de la despoblación (Pinilla y Sáez, 2017; Molina, 2020), contextualizadas dentro de marcos como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU y, en concreto, en España, la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico (2020). Además, modelos como el índice de ruralidad del Plan de Desarrollo Comarcal de Galicia (2009) permiten diagnosticar los desequilibrios territoriales mediante la integración de variables demográficas, económicas y de accesibilidad. No obstante, persiste la necesidad de ajustar las escalas de análisis a un criterio uniformado, con el objetivo de desarrollar una metodología replicable que capture de manera precisa la realidad territorial,

contribuyendo a abordar el fenómeno de la despoblación en Extremadura (Horcajo et al., 2022, Ruiz et al., 2022) y, por extensión, en el conjunto del territorio español.
Este estudio tiene como objetivo comparar las estructuras demográficas extremeñas en dos momentos clave: el Censo de Floridablanca de 1787 y el Censo de 2021, utilizando estos dos hitos como punto de partida para analizar la evolución de la despoblación. A pesar de las limitaciones inherentes a este enfoque —como las diferencias en los métodos de recopilación de datos y las transformaciones históricas en las estructuras sociales y económicas—, su comparación proporciona una base sólida para comprender la influencia de las decisiones económicas, sociales y políticas tomadas a lo largo del tiempo sobre las dinámicas demográficas actuales. Además, ofrece una oportunidad para reflexionar sobre la eficacia de las políticas públicas implementadas a lo largo del tiempo. Con esto, nos planteamos el cumplimiento de los siguientes objetivos: a) Analizar la distribución de la población en Extremadura en el siglo XVIII y XXI, destacando las diferencias en términos de áreas rurales, semiurbanas y urbanas; b) Examinar los factores económicos, sociales y territoriales que han influido en la despoblación, como el régimen latifundista, las corrientes del individualismo moderno o la actual concentración de servicios en áreas urbanas; c) Evaluar el impacto de las políticas públicas en ambos períodos, desde las reformas ilustradas del siglo XVIII hasta las estrategias contemporáneas, y su efectividad para mitigar los desequilibrios territoriales; d) Establecer conexiones entre las estructuras sociales y económicas del pasado y las dinámicas actuales de despoblación, identificando patrones persistentes y rupturas significativas.
En este sentido, la comparación de los censos de 1787 y 2021 se convierte en una herramienta clave para entender las causas profundas de la despoblación y para cuestionar las soluciones actuales. ¿Podemos interpretar la despoblación contemporánea de Extremadura como una continuidad de las dinámicas socioeconómicas y territoriales establecidas durante el Antiguo Régimen, y hasta qué punto las políticas públicas de ambos períodos han logrado modificar estas dinámicas?

2. FUENTES Y MÉTODO

La metodología empleada parte del Censo General de Floridablanca (1786-1787), primer instrumento efectivo para el conocimiento de la población española del siglo XVIII. A diferencia de otros censos, vecindarios y registros parroquiales que ofrecen datos sobre la evolución poblacional, este se distingue por su carácter nominativo por habitantes y no por vecindarios. El último censo de población registrado en España es el de 2021, utilizado como instrumento comparativo. El análisis se basa en una interpretación detallada de los datos censales, complementada con preguntas clave sobre las similitudes y diferencias entre los factores históricos y contemporáneos de la despoblación. Adicionalmente, se incorporan materiales cualitativos, como memoriales de la época y estudios actuales, que enriquecen el análisis.
El trabajo examina las transformaciones demográficas a partir de factores como las estructuras por grupos de edad, estado civil y ocupación. Las diferencias en los criterios de clasificación entre ambos censos han requerido ajustes metodológicos, especialmente, en los grupos de edad, el estado civil y la ocupación socioprofesional, dado que el Censo de Floridablanca no contempla por ejemplo la categoría de "divorciados" o la división entre sectores primario-secundario-terciario. Los datos se organizaron atendiendo a la distribución espacial de la población, considerando el tamaño de los municipios y su pertenencia a tierras de señorío o realengo en el siglo XVIII. Dado que los criterios cuantitativos empleados difieren entre ambos censos, la relación se ha basado en el análisis porcentual de los datos para poder realizar una

correcta comparación que permita aproximarse a una tendencia evolutiva y facilite la identificación de patrones de cambio y continuidad en aquellos municipios que han mantenido su existencia.

El conjunto de estos datos se organizó atendiendo a la distribución espacial de la población según el tamaño de los municipios (áreas rurales, intermedias y urbanas), teniendo en cuenta el paisaje y la naturaleza jurisdiccional de los mismos, es decir, si pertenece a tierras de señorío (nobiliario y eclesiástico) o realengo para el siglo XVIII. Esto permite integrar variables como las decisiones de asentamiento y el abandono de las áreas más rurales en los que también se tiene en cuenta los condicionantes del paisaje extremeño y los tipos de explotación del territorio.

Por último, la muestra se ha restringido a 367 municipios de los 388 que conforman actualmente la región, debido a varias circunstancias que obedecen, en lo sustancial, a la evolución natural de los municipios: mientras que algunos núcleos registrados en el siglo XVIII han desaparecido o se han fusionado con otros núcleos; casos como Olivenza, Cedillo y Táliga, formaban parte de la Corona portuguesa y no fueron incluidos en el Censo de Floridablanca; algunos municipios actuales, como Vegaviana o Zurbarán, se crearon en el siglo XX, y otros surgieron de divisiones administrativas recientes, por ejemplo Guadiana (anteriormente llamado Guadiana del Caudillo). Además, tomando de base el Nomenclátor de Floridablanca (1789), la muestra utilizada también ha debido pasar por filtros internos en los que se han tenido que ajustar la toponimia de algunos municipios [ejemplo: Collado (1787) / Collado de la Vera (2021)]. Este enfoque no está exento de limitaciones, comenzando por el propio sesgo de la fuente. Por otra parte, la trascendencia y aplicabilidad del estudio es otro jalón para explorar en futuras investigaciones. La inclusión de otros censos anteriores como el de Aranda (1768) o posteriores como el de Godoy (1797) y los subsecuentes registros del régimen moderno puede ofrecer una visión completa y seguida de la evolución demográfica que se perfiló desde finales del A.R. Igualmente, la utilización de otras fuentes contemporáneas como el Interrogatorio de la Real Audiencia de Extremadura (1791) hubieran arrojado una mayor precisión de los datos, con especial énfasis en los aportes cualitativos que ofrece mediante las descripciones detalladas de los pueblos. Sin embargo, esta investigación tiene un carácter aproximativo y busca delinear tendencias más que ofrecer una historia exhaustiva de la demografía extremeña. A pesar de estos condicionantes, los datos del Censo de Floridablanca ofrecen un panorama inicial valioso que, complementado con el análisis contemporáneo, permite una aproximación más precisa a la evolución de las dinámicas de la despoblación en Extremadura.

3. "LOS TERRITORIOS QUE NO IMPORTAN": DINÁMICAS POBLACIONALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS DESDE EL SIGLO XVIII A LA ACTUALIDAD

Para contextualizar la temática que nos ha impulsado a estas reflexiones, es preciso comenzar por el hallazgo de un documento de Pedro Rodríguez de Campomanes (s.f.) titulado *Informe sobre la despoblación de España, sus causas y soluciones*. En él se expusieron las claves interpretativas de la despoblación desde la perspectiva ilustrada:

> Nuestra España, que por sí tiene la proporción indisputable de poder mantener un crecido número de havitadores, ya que por su suelo es bastantemente fecundo (…) se ve contra la exigencia y reglas de tan acomodada situación. […] Se viene a inferir que crece con el tiempo la despoblación. (Fundación Universitaria Española, s.f.).

La preocupación de Campomanes por esta problemática hizo que convirtiera a Extremadura en el epicentro del mal que asolaba a La República, pues la despoblación impactaba directamente en la economía agraria, fundamento de la riqueza del Estado según las teorías fisiocráticas del momento.

3.1. Factores históricos, socioeconómicos y territoriales de la despoblación en Extremadura

Si bien es cierto que Extremadura nunca se ha distinguido por una tierra suficientemente poblada, los ilustrados plasmaron sus proyectos de utilidad pública en beneficio del progreso y "felicidad" de sus súbditos. Las causas específicas identificadas incluyen el vacío demográfico generado por la emigración hacia las Indias, un proceso constante desde siglo XVI, agravado por las frecuentes guerras con Portugal debido al carácter fronterizo o "raiano" de la región. Esta situación se combinaba con un contexto de malas cosechas, epidemias y una elevada mortalidad, que reflejaban las características propias de la población del Antiguo Régimen, marcada por altas tasas de natalidad, mortalidad y mortalidad infantil. No obstante, el siglo XVIII asiste a una fase de crecimiento demográfico, generalmente en el mundo rural (Melón, 1989), que apareció con importantes variaciones entre los diferentes núcleos que conformaban la provincia (Blanco, 2004; Pérez y Raher, 2003). El censo de Floridablanca nos permite adentrarnos en la situación demográfica del siglo:

Tabla 1. Clasificación de los municipios de Extremadura atendiendo al número de habitantes. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de Floridablanca y el Censo de 2021.

Categoría	Tamaño municipio	Número de municipios Censo 1787	Número de municipios Censo 2021	Porcentaje Censo 1787	Porcentaje Censo 2021
Rural	<1000	236	205	64,31%	55,86%
	1001-2000	77	79	20,98%	21,53%
Intermedio	2001-5000	47	49	12,81%	13,35%
	5001-10.000	6	22	1,63%	5,99%
Urbano	>10.000	1	12	0,27%	3,27%

La segmentación geográfica de la población revela tanto similitudes como contrastes en los efectivos demográficos. Intercalando ambos períodos, la Tabla 1 hace referencia a la clasificación municipal atendiendo al número de habitantes. Para ello se ha establecido una diferenciación empleando como base la categorización actual recogida en el INE donde aparecen tres grupos. El primero responde a los "núcleos rurales", que son aquellos menores de 2.000 habitantes, seguidamente se encuentran los "municipios de tamaño intermedio" que aúnan entre 2.001 y 10.000 habitantes y, finalmente los urbanos, que son los que superan los 10.000 efectivos poblacionales y son denominados "ciudades". De igual manera, se ha realizado una diferenciación en los dos primeros grupos al contar con el mayor número de municipios y con la finalidad de obtener una visión más detallada del territorio. Así, los núcleos rurales se diferencian entre los menores de 1000 habitantes y los que completan la franja de 1001 a 2000. Dentro de los municipios intermedios se distinguen los comprendidos entre los 2.001 y 5.000 habitantes y los de 5.001 a 10.000.

De los 367 municipios analizados, en ambos predominan los territorios inferiores a mil habitantes, suponiendo más de la mitad de los núcleos, lo que aporta una información de que Extremadura continúa arrastrando problemas demográficos desde el siglo XVIII. No obstante, en el Censo de 1787 las cifras eran más elevadas que en el de 2021,

representando el 64,31 % del total, identificando siete municipios menores de 100 habitantes: Santa Marta de Magasca (34), Huélaga (60), Cabañas del Castillo (61), El Carrascalejo (69), Corte de Peleas (90), Rebollar (97) y Risco (99), de todos ellos cuatro se ubican en Cáceres y los tres restantes en Badajoz. En el Censo del 2021 la cifra se ha reducido levemente al 55,86 %, aunque también hay siete municipios por debajo de los 100 efectivos poblacionales, donde seis pertenecen a la actual provincia cacereña y uno a la pacense: Campillo de Deleitosa y Benquerencia con 78, Pedroso de Acim cuenta con 84, Ruanes y Robledillo de Gata con 87, El Carrascalejo 93 y Cachorrilla con 96. El siguiente grupo más representativo coincide con el establecido entre 1001 y los 2000 habitantes, manifestando un porcentaje similar entre ambos censos (20,98 % para el de Floridablanca y 21,53 % en el actual).

Continuando por los siguientes más destacado se localiza el primer grupo de intermedios con valores de 12,81 % en el Censo de 1787 y 13, 35 % en el de 2021. Las primeras diferencias notables hacia el Censo más reciente se identifican en el segundo grupo de los municipios intermedios donde únicamente seis municipios alcanzaban ese dato para 1787 y 22 en 2021, suponiendo en porcentaje un 1,63 % y el 5,99 %, respectivamente. Por último, para el grupo de los urbanos existe la mayor diferenciación numérica favorable al Censo de 2021 que cuenta con 12 municipios mayores de 10.000 habitantes, destacando las siguientes ciudades en territorio pacense: Badajoz (151.047), Mérida (59.628), Don Benito (37.353), Almendralejo (33.756), Villanueva de la Serena (25.815), Zafra (16.809), Montijo (15.513) y Villafranca de los Barros (12.579); y los siguientes en la parte cacereña: Cáceres (95.658), Plasencia (39.864), Navalmoral de la Mata (17.046) y Coria (12.339). En el Censo de 1787 únicamente se encuentra Badajoz con 11.090 habitantes dentro de este grupo. En términos porcentuales, para el Censo de Floridablanca suponía el 0,27 % y en 2021 asciende al 3,27 %.

Poniendo estos datos en valor sobre el espacio, existen notables diferencias entre la zona septentrional y meridional de la región que se mantienen a lo largo del tiempo. Partiendo del diferencial número de municipios entre las actuales provincias de Cáceres y Badajoz (223 frente a 165 habitantes), la primera está compuesta por más núcleos de menor tamaño. Como parte del problema, la provincia de Cáceres es la más desfavorecida por el fenómeno de la despoblación, resaltando especialmente el norte y este de la provincia. En cuanto a municipios que mejoran, se percibe una concentración entre el centro y este de la Comunidad Autónoma, mientras que los núcleos emplazados al sur provincial muestran un resultado ambivalente, con núcleos de cada categoría dispersos por el espacio, debido a la orografía y las comunicaciones como principal elemento diferenciador de esta situación.

Desde los tiempos modernos, los ilustrados hicieron constar estos diferenciales como parte del problema de la despoblación, aunque su cometido quedara asistido a la dualidad de un debate entre “proyecto” y “realidad”. Campomanes realizó un viaje a Extremadura hacia 1778 con el propósito de mejorar los caminos que conectaban las Cortes de Lisboa-Madrid. Para ello, diseñó un itinerario con el que se pretendía atajar la despoblación en puntos sensibles de la parte noreste que comprenderían los partidos de Plasencia y Trujillo fundamentalmente (Méndez, 2021). Núcleos como Torrejón el Rubio, El Gordo, Jaraicejo, Navalmoral de la Mata o Puerto de Miravete formaron parte de la empresa (Real Cédula, 1779). De todo esto, el resultado fue la fundación de Villarreal de San Carlos, único proyecto que terminó cristalizando dentro de los planes para la repoblación en Extremadura.

Actualmente, este problema sigue vigente, y el hecho de vertebrar el territorio por vía terrestre ha contribuido a la mejora en términos demográficos. El caso más sobresaliente fue la creación de la Autovía A-66 que comunica el norte y sur peninsular, constituyendo

el eje axial en torno al cual se concentra la mayor parte urbana de Extremadura. Con el objetivo de implementar el desarrollo sostenible y la cohesión interna a la totalidad de la región, la orografía ofrece obstáculos al desarrollo, pero también una vía a mejorar la cohesión interna, eliminar la brecha urbana/rural e impulsar las actuaciones en las áreas más afectadas por la desigualdad. Para el caso extremeño, la conexión del medio con la naturaleza se ofrece como una de las grandes potencialidades para revertir la dinámica de la despoblación. Desde el plano internacional-nacional-regional: los ODS, El Plan 130 Medidas frente al Reto Demográfico y la Estrategia ante el Reto Demográfico y Territorial de Extremadura, ponen de manifiesto un programa amplio de medidas destinadas a impulsar el desarrollo de las áreas más vulnerables a través del turismo rural por su potencial dinamizador de recursos locales gracias al atractivo de espacios naturalmente protegidos y núcleos que mantienen el arraigo de las costumbres identitarias de la región. Paralelo a ello, estos entornos se ofrecen como filón para la transición energética, encabezando gran parte de los proyectos de generación energética a nivel nacional gracias a la implantación de plantas fotovoltaicas (Juntaex, 2023). Si bien las infraestructuras han mejorado considerablemente en la actualidad, muchas áreas rurales de Extremadura siguen enfrentando barreras significativas en términos de acceso a servicios básicos como la educación, la sanidad y el transporte público. Este desequilibrio territorial refuerza la atracción de las ciudades y dificulta la implementación de políticas efectivas para la retención de la población en las zonas rurales.

3.1.1. Estructura de la propiedad agraria y actividades económicas

El paisaje extremeño en el siglo XVIII estaba dominado por pequeños municipios sometidos a jurisdicciones de realengo o señorío, tanto nobiliario como eclesiástico. Predominaban los grandes latifundios y extensas superficies adehesadas pertenecientes a bienes de propios de los concejos; particulares —mayormente de la nobleza (mayorazgos) o de las élites rurales— o instituciones como órdenes militares y entidades eclesiásticas, incluyendo conventos y monasterios. Este modelo de explotación coexistía con pequeñas propiedades distribuidas en anillos concéntricos alrededor de los núcleos rurales (Pereira, 1993), reproduciendo "una sociedad de privilegiados y desposeídos" (Melón, 1989).

Tabla 2. Actividades económicas y su representación sobre el total de la población. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de Floridablanca y el Censo de 2021.

Censo 1787				Censo 2021			
Sector / Área	Badajoz	Cáceres	Extremadura	Sector /Área	Badajoz	Cáceres	Extremadura
Primario	42.290	34.219	76.509	Primario	30.897	14.490	45.387
% Primario	19,38%	17,65%	18,57%	% Primario	12,43%	10,06%	11,56%
Secundario	5592	5604	11.196	Secundario	36.000	24.003	60.003
% Secundario	2,56%	2,89%	2,72%	% Secundario	14,48%	16,67%	15,28%
Terciario	12.259	9056	21.315	Terciario	181.227	105.294	286.521
% Terciario	5,62%	4,67%	5,17%	% Terciario	72,90%	73,13%	72,98%
Pob. inactiva / no consta	158.119	144.949	303.068	No consta	480	201	681
% Pob. Inactiva /no consta	72,45%	74,78%	73,54%	% No consta	0,19%	0,14%	0,17%

En la Tabla 3 se observa que la estructura ocupacional también ha experimentado transformaciones profundas entre ambos periodos. En 1787, las actividades agrarias representaban el 18,57 % de la población activa, aunque la población inactiva también se vinculase. Las relaciones entre jornaleros y campesinos con los señores reflejaban una distribución desigual de la tierra, generando una intensa presión sobre su acceso. Esta dinámica se reconocía como causa central de la despoblación, como expuso un contemporáneo:

> "[…] que el ser miserables jornaleros atenidos a sólo los días que para el trabajo los llaman y reduzidos en los demos a mal comer o perezer de hambre […] sus cortos medios no alcanzan a haver de conseguirlos; esta es la rayz de la despoblación, y esta lo es de los medios por donde dimana, que son epidemias, mortandades, desolazión, pobreza y medizicidad. Pero todo se atajaría en gran parte si todos, o lo más, tuviesen propias tierras y labores".
> (Fundación Universitaria Española, s.f., fol. 3v).

La nobleza y el clero limitaban el acceso a los recursos agrarios necesarios para la subsistencia de las familias campesinas. En Extremadura, las tierras señoriales —especialmente bajo los nobles o las Órdenes Militares— dominaban la mayor parte del territorio, mientras que los lugares de realengo se concentraban en torno a Trujillo, Cáceres, Badajoz y Plasencia. Estos núcleos urbanos contaban con tierras comunales explotadas colectivamente, a diferencia de los señoríos, que operaban como "poder intermedio" entre la Monarquía y los campesinos, controlando el excedente agrario y reforzando la carga fiscal sobre sus vasallos mediante impuestos como diezmos y alcabalas (Yun, 1982). No obstante, en los territorios de realengo también existían cargas impositivas gravosas, incluso en los despoblados, donde se mantenían las obligaciones contributivas correspondientes (Herzog, 2020) y que para los ilustrados del tiempo fue vital regenerar estos territorios y repoblar otros nuevos, ya que se traducía en un mayor control efectivo sobre el territorio y las personas, aportando mayores beneficios para la Corona. Del otro lado, también se desplegaron estrategias para mantener despoblados algunos territorios, pues los lugares vecinos aprovechaban las tierras comunales en su propio beneficio (Herzog, 2020).

El modelo económico de la época estaba fuertemente influido por la ganadería trashumante, favorecida por el Concejo de la Mesta, cuyos privilegios relegaban extensas áreas al pastoreo en detrimento de su cultivo. Este desequilibrio entre agricultura y ganadería centró el debate ilustrado, plasmándose en el Expediente de Ley Agraria (1795), que promovía la agricultura mediante mejoras técnicas y redistribuciones de tierras. Sin embargo, estas reformas se enfrentaron a resistencias locales y disputas legales, como evidencian los pleitos de la Chancillería de Valladolid. Legislativamente se refrendó en el Real Decreto de 1793 que intentaba regular las dehesas de pasto para convertirlas de labor (Pereira y Melón, 1989). Pero esta reforma fue corta de aplicación y amplia de miras personales que se suscitaron con la redistribución y nuevas colonizaciones.

La orografía también condicionaba la economía. Los suelos pobres de la penillanura cacereña, destinados mayoritariamente a pastizales, y las prácticas de barbecho, limitaban la productividad, dificultando la diversificación económica y perpetuando un modelo territorial de asentamientos dispersos y escasamente poblados. Esta situación, junto a las tensiones sobre la tierra, marcó la trayectoria de la región hacia un bajo dinamismo socioeconómico y fomentó la emigración hacia núcleos más dinámicos.

En el siglo XXI, aunque la agricultura sigue siendo relevante, su peso ha disminuido drásticamente, representando solo el 11,56 % de la población activa, mientras que el sector servicios domina con un 72,98 %. La mecanización y el modelo intensivo han reducido la necesidad de mano de obra, contribuyendo al éxodo rural y al declive de los pequeños cultivos familiares. Además, gran parte del territorio, especialmente el arco noreste cacereño-este pacense, está protegido bajo figuras de conservación del medio natural (CEPA, LIC, Red Natura 2000) que limitan las actividades económicas (Redex). Estas restricciones se reflejan en la baja densidad poblacional de estas áreas, en contraste con la concentración urbana en torno al eje Badajoz-Mérida-Cáceres. Aunque se han impulsado políticas para modernizar la agricultura y promover prácticas sostenibles, estas no han logrado frenar la despoblación, especialmente entre los jóvenes, que buscan oportunidades más diversificadas en las ciudades. Paralelamente, el turismo rural ha sido promovido como estrategia para revitalizar áreas despobladas, destacando el valor cultural y paisajístico de la región. Sin embargo, esta industria enfrenta desafíos como la falta de infraestructuras adecuadas y la competencia con destinos más consolidados, lo que limita su impacto en la economía regional.

3.1.2. Éxodo rural y envejecimiento demográfico

El último de los puntos nos lleva a interconectar los problemas económicos y territoriales a la raíz social y demográfica de la despoblación. Por el discurrir de estas nociones, el estado civil y los grupos de edad son indicadores que permiten observar con mayor precisión las dinámicas de concentración y abandono rurales, actualmente vinculadas a la cuestión del éxodo y el envejecimiento demográfico:

Tabla 3. Clasificación de la población por grupo de edad en función del tamaño del municipio. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de Floridablanca y el Censo de 2021.

	Censo 1787				Censo 2021			
	Pob. <16	Pob. >16	% <16	% >16	Pob. <16	Pob. >16	%. <16	%. >16
Rural	82.597	134.614	20,30%	33,08%	22.056	189.867	3,46%	29,81%
Intermedio	68.988	109.597	16,96%	26,94%	40.374	257.346	6,34%	40,41%
Urbano	3304	7786	0,81%	1,91%	83.835	43.356	13,16%	6,81%

Tabla 4. Estado civil. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de Floridablanca y el Censo de 2021.

Estado civil	Censo 1787	Censo 2021	Censo 1787 Porcentaje	Censo 2021 Porcentaje
Soltero	218.810	345.282	53,52%	41,37%
Casado	160.660	364.380	39,30%	43,66%
Viudo	29.360	61.302	7,18%	7,35%
Divorciado-Separado	-	41.166	0,00%	4,93%
No consta	-	22.425	0,00%	2,69%
Total	408.830	834.564	100%	100%

En el siglo XVIII, los núcleos rurales concentraban una mayor proporción de población joven (<16 años), representando el 20,30 % en comparación con el 16,96 % de los municipios intermedios y el 0,81 % en los urbanos. Este patrón refleja la dependencia de las familias campesinas en la reproducción social como mecanismo de estabilidad económica, con el matrimonio como pilar fundamental. Sin embargo, los índices de soltería eran mayores que los de casados. Esta tendencia se explica por los procesos de reducción en las tasas de nupcialidad a consecuencia de las contingencias socioeconómicas, que fueron estabilizándose a lo largo del siglo (Blanco y Santillana, 2011). Si conjugamos el índice de juventud, comprendiendo para el siglo XVIII el grupo de edad entre 16 y 25 años, los solteros jóvenes elegían las ciudades para emanciparse del sistema agrario en la lid del incipiente individualismo moderno cristalizado a finales del siglo (Paoletti, 2022).

Actualmente, la dinámica se ha invertido. Las áreas urbanas concentran ahora a la población joven (13,16 %), mientras que las rurales sufren un envejecimiento acentuado, con sólo un 3,46 % de menores de 16 años. Este cambio, se asocia a la migración de jóvenes solteros hacia las ciudades en busca de educación, empleo y calidad de vida, perpetuando un ciclo de despoblación en los municipios rurales que se retroalimentan en un flujo continuo de tasas bajas de natalidad y envejecimiento de la población.

4. CONCLUSIONES

El análisis comparativo de los censos de 1787 y 2021 evidencia que la despoblación en Extremadura tiene raíces profundas en las estructuras económicas, sociales y territoriales configuradas en el siglo XVIII. El predominio del sistema latifundista, la falta de dinamismo económico y la presión sobre la tierra condicionaron la movilidad poblacional hacia las ciudades, un patrón que se perpetúa en la actualidad a través de la concentración urbana y el envejecimiento de las áreas rurales.

A pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas, el reto demográfico continúa siendo una problemática que, aunque visibilizada recientemente, no ha recibido la atención necesaria en proporción a su gravedad. La creación del Comisionado del Gobierno frente al Reto Demográfico en 2017 y las políticas impulsadas desde Europa y el MITECO, constituyen sendas vías de debate, pero a menudo adolecen de un enfoque demasiado generalista que no responde a las particularidades y vulnerabilidades específicas de los territorios afectados. Resulta fundamental que las estrategias futuras incorporen un diagnóstico más preciso, orientado a emplear los recursos de manera eficiente y sostenible a fin de revertir esta tendencia que compromete el equilibrio territorial.

El cambio en los actores y en las bases económicas, con una creciente diversificación del sector servicios, ha consolidado las grandes ciudades como polos de atracción, pero también ha intensificado los desequilibrios en áreas rurales. Propuestas como ventajas fiscales o incentivos económicos llaman la atención, pero su efectividad y capacidad para preservar la identidad cultural y garantizar un desarrollo inclusivo están en cuestión. Reflexionar sobre el pasado, como muestra la demografía histórica, podría ofrecer claves para integrar medidas específicas que atiendan las particularidades del territorio y fomenten un equilibrio entre globalización y la preservación de la esencia de los núcleos rurales.

AGRADECIMIENTOS

Datos cedidos por el Dr. José Pablo Blanco Carrasco (Universidad de Extremadura, España) para el análisis del Censo de Floridablanca (1787).

*Gallardo: Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades- **Horcajo: Contrato predoctoral de la Fundación Fernando Valhondo-Calaff (Cáceres, España).

REFERENCIAS

Blanco, J. P., (2004). La política demográfica entre los siglos XVII y XVIII. Su proyección en Extremadura En A. Alvar, J. Contreras y J. I. Ruiz (eds.) *Política y cultura en la época moderna* (pp. 745-750), Actas de la VI Reunión Científica de la Fundación Española de Historia Moderna, Universidad de Alcalá de Henares.

Blanco, J. P., & Santillana Pérez, M. (2011). Nupcialidad, mercado matrimonial y movilidad en la España interior: Extremadura, ss. XVI-XVIII. *Norba. Revista de Historia*, 24, 35-51. https://acortar.link/o31mCJ

Camarero, L. (2020). Despoblamiento, baja densidad y brecha rural: un recorrido por una España desigual, *Panorama Social,* (31), 47-73. https://acortar.link/NbWhoG

Comisionado del Gobierno frente al Reto Demográfico (CGFRD) (2019). *Estrategia nacional frente al reto demográfico. Directrices generales.* Ministerio de Política Territorial y Función Pública. https://mpt.gob.es

Conde de Floridablanca (Atr.). (n.d.) *España dividida en provincias e intendencias*.... [edición facsímil de la de 1789], Boletín Oficial del Estado – Instituto Nacional de Administración Pública.

Cos-Guerra, O., & Reques, P. (2019). Vulnerabilidad territorial y demográfica en España. Posibilidades del análisis multicriterio y la lógica difusa para la definición de patrones espaciales, *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, (45), 01-225.

Del Molino, S. (2016). *La España vacía*, Turner.

Fundación Universitaria Española (s.f.). *Informe sobre la despoblación de España, sus causas y soluciones*.

Gobierno de Aragón (2014). *Estrategia de Ordenación Territorial de Aragón* [archivo pdf]. https://www.aragon.es

Herzog, T. (2020). Despoblación y repoblación en la españa moderna: Cuestiones para un debate. *Studia Historica. Historia Moderna*, 42(2), 289-328. https://doi.org/10.14201/shhmo2020422289328

Horcajo, A. I., Ruiz, E., Pérez, J. M., & Gutiérrez, J. A. (2022). Methodological proposal for the identification of priority areas for depopulation applied to the province of Badajoz (Extremadura). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (93), 1-37. https://doi.org/10.21138/bage.3232

Instituto Nacional de Estadística (INE) (1987a). *Censo de Floridablanca (1786-1787)*, Tomo II- Comunidades Autónomas de la Submeseta Sur. https://www.ine.es

Juntaex (1 de diciembre de 2024). *Extremadura continúa encabezando la transición energética en España.* https://www.juntaex.es

Melón, M. A. (1989). *Extremadura en el Antiguo Régimen: economía y sociedad en tierras de Cáceres 1700-1814.* Editora regional de Extremadura.

Méndez, V. (2021). *El viaje de Pedro Rodríguez de Campomanes a Extremadura. Aspectos sobre la obra pública y la representación del paisaje en el siglo XVIII,* Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España y Junta de Extremadura. http://hdl.handle.net/10662/20493

Molina, I. (2020). La estrategia nacional frente al reto demográfico y el Comisionado del Gobierno español encargado de su elaboración. *Práctica urbanística: Revista mensual de urbanismo*, (162).

Molinero, F. (2019). El espacio rural de España: Evolución, delimitación y clasificación. *Cuadernos Geográficos*, 58(3), 19-56. https://acortar.link/Bkbbyk

Paoletti, E. (2022). *Jóvenes modernos. La historia de la juventud española a finales del Antiguo Régimen,* Sílex.

Pereira, J. L. (1993). Organización, dedicación y explotación del espacio agrario en la Extremadura del Antiguo Régimen. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 29(2), 231-251. https://doi.org/10.3406/casa.1993.2660

Pereira, J. L., & Melón, M. A. (1989). Legislación agraria, colonización del territorio y nuevas poblaciones en Extremadura. En *Estructuras agrarias y reformismo ilustrado en la España del siglo XVIII* (pp. 785-815). Ministerio de agricultura, pesca y alimentación.

Pérez, V, Raher, D. (2003). Hacia una definición de la demografía urbana: España en 1787. *Revista de Demografía Histórica*, 21(1), 113-140.

Pinilla,V., & Sáez, L. A. (2017). *La despoblación rural en España: génesis de un problema y políticas innovadoras.* Informes CEDDAR, 2.

Red Extremeña de Desarrollo rural (Redex) (30 de octubre de 2024). *Información territorial*. https://redex.org

Rodríguez, M. (1988). Proyectos de repoblación en la Extremadura del siglo XVIII. *Homenatge al doctor Sebastià García Martínez*, 3, 61-72.

Yun, B. (1982). Notas sobre el régimen señorial en Valladolid y el estado señorial de Medina de Rioseco en el siglo XVIII. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, (3), 143-176

Impulso a los valores y toma de consciencia mediante el aprendizaje-servicio en la educación superior en arquitectura y diseño urbano

Jorge Omar García Escamilla

Mariona Graell Martín

Universitat Internacional de Catalunya (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4097

Resumen: La educación superior en arquitectura y diseño urbano requiere desarrollar habilidades para reflexionar sobre el contexto urbano y social con el fin de proponer soluciones creativas que mejoren la calidad de vida comunitaria. En este marco, el aprendizaje-servicio (ApS) se posiciona como un modelo pedagógico que conecta la formación académica con la práctica social. Esta metodología fomenta el aprendizaje experiencial al integrar servicio comunitario, reflexión crítica y compromiso social. Este trabajo explora la experiencia educativa de la implementación del ApS en un curso de proyectos de diseño urbano, destacando su impacto en la consciencia social y el fomento a los valores de los estudiantes. A través de la observación crítica y la detección de necesidades reales de su propio entorno, se busca que comprendan cómo sus propuestas de diseño influyen en la comunidad. La investigación combina teoría y práctica mediante la investigación-acción, con un enfoque cualitativo, empleando dos instrumentos clave: el diario de campo y el cuestionario aplicado a los estudiantes. Estos instrumentos han permitido captar tanto la evolución en la percepción de los alumnos como el desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo a lo largo del proceso del proyecto. Los resultados resaltan la importancia de las sesiones sistematizadas de reflexión y la colaboración, promoviendo competencias técnicas, creativas y éticas para formar agentes de cambio social.

Palabras clave: educación superior, arquitectura, diseño urbano, aprendizaje-servicio, educación en valores

Abstract: Higher education in architecture and urban design requires the development of skills to reflect on the urban and social context to propose creative solutions that improve community wellbeing. In this context, service learning (SL) emerges as a pedagogical model that connects academic training with social practice. This methodology promotes experiential learning by integrating community service, critical reflection, and social commitment. This study explores the educational experience of the application of SL in an urban design course, highlighting its impact on students' social awareness and values. Through critical observation of their local urban context and identifying its real needs, it aims to help students understand how their design proposals influence the community. The research combines theory and practice through action research, with a qualitative approach using two key instruments: the field journal and a questionnaire administered to the course students. These tools captured the evolution of students' perceptions throughout the course and the development of their critical and reflective thinking during the project process. The results emphasize the importance of the systematized reflective sessions and collaboration, fostering technical, creative, and ethical competencies to shape agents of social change.

Keywords: higher education, architecture, urban design, service learning, educational values

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la formación universitaria en las disciplinas de arquitectura y diseño urbano exige el desarrollo de habilidades, que permitan a los estudiantes reflexionar profundamente sobre su contexto social y urbano. Esta investigación busca promover entre los estudiantes del grado en arquitectura competencias de ciudadanía que, mediante la observación de su entorno, les permitan detectar las necesidades reales de la comunidad y así repensar y diseñar espacios más adecuados y viables para mejorar la vida cotidiana en su entorno urbano local. Para que esto sea posible es necesario explorar, primero la idea de la ciudad contemporánea como un lugar educativo, y segundo los pilares básicos del aprendizaje-servicio (ApS) en la educación superior. De las dos propuestas se puede entrever los fundamentos de la experiencia formativa de los futuros arquitectos que se plantea en este artículo. Es decir, proponer una formación que a partir de una observación y detección de las necesidades reales de su entorno y que fomente la concreción de soluciones arquitectónicas creativas y viables que impulsen el desarrollo social y la calidad de vida de la comunidad.

1.1. La ciudad contemporánea como un lugar educador

La ciudad contemporánea es un fenómeno sin precedentes, la expansión demográfica que ha experimentado el mundo en los últimos años y la concentración humana en las grandes ciudades han producido importantes cambios en nuestra manera de vivir y de entender el espacio que habitamos.

Según el sitio web oficial del Departamento de asuntos económicos y sociales de la ONU (United Nations, 2018) en el año 2018 alrededor de un 55% de la población mundial vivía ya en áreas urbanas, estimándose que para el 2050 esta cifra se incremente al grado que casi un 70% de la población mundial habite en estos centros urbanos.

Las personas en las ciudades viven de manera activa, es decir, no sólo habitan sus viviendas; sino que también trabajan, se divierten, se educan, compran, venden, y para ello se desplazan y usan el espacio público cotidianamente (García Escamilla, 2018). Si bien podría decirse que las grandes ciudades de los países menos desarrollados y en vías de desarrollo son las que presentan los mayores desafíos para lograr un estado de bienestar de la comunidad, la relevancia que tiene el espacio público en las ciudades y los retos que este manifiesta se observan en todas partes del mundo.

Gehl (2014), el reconocido arquitecto y urbanista danés, menciona que una característica que se encuentra presente comúnmente en prácticamente cualquier ciudad, sin importar el lugar del mundo en el que se encuentre o el estado de desarrollo que tenga, es el deterioro de su espacio público. El autor menciona la incomodidad a la que se enfrentan los usuarios de estos espacios debido a factores como los obstáculos urbanos, la contaminación, el ruido, el riesgo a accidente y en general el poco espacio dedicado en las ciudades a los lugares públicos en el entorno urbano.

A su vez este autor de la obra *Ciudades para la gente* (Gehl, 2014), señala la necesidad de reforzar la función social del espacio público en las ciudades como un lugar de encuentro y una herramienta de vital importancia en favor de conseguir una sociedad más sostenible y una comunidad abierta y democrática; es decir en favor del bien común.

En este marco, la ciudad es el principal lugar en donde se desarrolla la relación del espacio físico y el espacio humano que configuran la sociedad contemporánea. Al ser el escenario donde se desarrollan el gran conjunto de las actividades sociales, la ciudad es

también un entorno propicio para la acción educativa, ya que es una gran fuente de recursos educativos (Puig-Rovira et al., 2007).
De acuerdo con la Carta de Ciudades Educadoras, elaborada en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 1990, renovada en el Congreso de Génova del 2004 y en el año 2020, el objetivo permanente de la ciudad será aprender, intercambiar y compartir, y por lo tanto enriquecer la vida de sus ciudadanos. En este sentido, la educación trasciende del aula para impregnar toda la ciudad.

> La ciudad educadora vive en un proceso permanente que tiene como finalidad la construcción de comunidad y de una ciudadanía libre, responsable y solidaria, capaz de convivir en la diferencia, de solucionar pacíficamente sus conflictos y trabajar por el bien común. Una ciudadanía consciente de los retos que la humanidad afronta actualmente y con conocimientos y habilidades que les permiten hacerse corresponsables de la búsqueda de soluciones que exige el momento histórico que vivimos (Carta de ciudades educadoras, 1990, p.4).

1.2. El aprendizaje-servicio en la educación universitaria

Como se ha mencionado, la formación en las disciplinas de la arquitectura y el diseño urbano requiere desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes verdaderamente reflexionar sobre su contexto social y urbano para así poder idear soluciones creativas y viables que impulsen el desarrollo social. Ante esta necesidad, surgen alternativas pedagógicas que buscan fomentar un aprendizaje transformador, enfocado en formar profesionales conscientes de su propia responsabilidad social y de las necesidades reales de su entorno, capaces de generar un cambio positivo desde su etapa formativa.
Es en este contexto que es fundamental fomentar la educación con responsabilidad social, a partir de metodologías educativas, activas e innovadoras, que promuevan propuestas de diseño que consideren las necesidades reales del entorno urbano y la comunidad. Para Graell Martín (2022) algunas metodologías como el aprendizaje-servicio pueden representar oportunidades a este respecto por su carácter innovador, activo y participativo. El aprendizaje-servicio se destaca como un modelo pedagógico que pretende vincular la formación académica con la práctica social, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de aprendizaje experiencial a través de la acción directa de brindar un servicio en su comunidad, integrando la reflexión crítica y el compromiso social como valores esenciales.
Para Dewey (1950) la metodología educativa de aprendizaje-servicio está basada en el aprendizaje experiencial, así como en el servicio a la comunidad. Según Mayor Paredes (2018) esta metodología educativa se diferencia precisamente por su enfoque en vincular los objetivos de aprendizaje con el servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado y planificado para que los participantes tengan un rol protagónico y puedan desarrollar las competencias, conocimiento, habilidades, actitudes y valores propios de esta práctica, al mismo tiempo que buscan dar soluciones a problemas reales (Jacoby, 1996; Knapp & Bradley, 2010).
Puig-Rovira (2012) señala que el aprendizaje-servicio nos hace más humanos, fomentando la ayuda mutua, nos hace mejores ciudadanos por el hecho de trabajar por el bien común. Nos enseña valores a través de la práctica y conduce al crecimiento no solo académico y profesional, sino que también al desarrollo vocacional y personal. Así como también menciona, que la aplicación de proyectos de aprendizaje-servicio contribuye al desarrollo de las propias universidades mejorando los procesos

formativos, la investigación y la colaboración con otras instituciones y con la comunidad.

> Aprender haciendo es uno de los principios básicos de la pedagogía moderna y nos permite introducir la concepción de aprendizaje que está implícita en las actividades de Aprendizaje-servicio. Es un principio que se aplica tanto en el ámbito intelectual como en el ámbito moral y que exige situar al alumno en el centro del proceso educativo y otorgarle el papel de protagonista y de autor de su formación (Puig-Rovira et al., 2011, p. 55).

Es bajo esta perspectiva que se plantea el aprendizaje que surge a partir de la experiencia, de manera cooperativa y reflexiva, de identificar en base a la observación crítica del entorno, las propias necesidades reales de la comunidad local como punto de partida para el desarrollo de las actividades de un aprendizaje-servicio que debe ser orientado al beneficio de la sociedad. De esta manera se menciona que las instituciones educativas representan uno de los actores principales en los proyectos de ApS (Puig-Rovira et al., 2011).

Para dichos autores impulsar un aprendizaje transformador es uno de los principales rasgos característicos de los proyectos de aprendizaje-servicio. Este aprendizaje transformador se refiere precisamente en destacar el impacto que genera en el valor de cambio y mejora que los proyectos de ApS generan en los estudiantes participantes y sus profesores, para quienes indudablemente supone un proceso de innovación educativa, un desafío y un aprendizaje que redefine su propio papel habitual como docentes, favoreciendo un cambio de actitudes hacia la enseñanza basado en su motivación y sensibilidad social.

A su vez, se puede considerar que este impacto transformador del aprendizaje-servicio alcanza, más allá de la esfera académica, a todos los diversos agentes participantes en dichos proyectos, incidiendo de esta manera en el desarrollo paulatino de la sociedad mediante el impulso la comunidad misma (Palos, 2010).

El documento *El mapa de los valores del aprendizaje-servicio* (Martín-García et al., 2021), menciona que esta es una propuesta en la que es posible observar tanto el aprendizaje de las competencias específicas, como la formación en valores que implica la propia preparación del proyecto y la realización del servicio. Este mismo documento afirma que precisamente una de las principales características y virtudes del ApS es ser una excelente metodología de educación en valores desde el espacio social donde se activa la práctica hacia al interior de propios los estudiantes.

En el mapa de los valores del aprendizaje-servicio se presentan tres valores esenciales como lo son el altruismo y cooperación, la participación ciudadana y el aprendizaje transformador, los cuales son valores inherentes que dan sentido y tienen una presencia transversal a lo largo de las diez diversas fases o etapas de este tipo de proyectos.

2. OBJETIVOS

Esta investigación pretende identificar el cambio de mirada de los estudiantes a través de la aplicación de los principios del aprendizaje-servicio, específicamente aplicando las fases que se presentan en el mapa de valores del aprendizaje-servicio, en el curso universitario de taller de proyecto urbano del grado en arquitectura en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en Monterrey, México. Para poder desarrollar esta gran finalidad, se especifican tres objetivos concretos: a) Percibir la descubierta de la realidad del entorno urbano de los estudiantes; b) Identificar la toma consciencia de las

necesidades detectadas; c) Analizar y planificar propuestas de diseño del espacio público pertinentes a dichas necesidades.

3. MÉTODO

3.1. Investigación-acción

Para poder analizar la experiencia realizada en la asignatura de Taller de proyecto urbano se ha trabajado mediante la investigación-acción. Tal como apunta Herrero (2002), esta es una metodología que rompe con la idea del trabajo individual y aislado, priorizando el trabajo colectivo en el aula y fuera de ella, fomentando el diálogo entre todos los participantes y la comunidad.

Esta metodología representa, a su vez, un importante desafío y compromiso de trabajo para todos los implicados. Para el docente en particular, involucra no solo diseñar, aplicar y sistematizar la experiencia educativa en base a los propios objetivos del curso y los objetivos del proyecto específico de aprendizaje-servicio que se realiza, sino también ajustar en función de cómo se va desarrollando todo el proceso del proyecto.

En este sentido, se ha considerado el principio metodológico de la investigación-acción dentro del mismo proceso de ApS, lo cual ha permitido estar evaluando continuamente y ajustar o realizar acciones concretas de manera flexible y pertinente durante el desarrollo del taller, en función de la evolución de las dinámicas y los propios procesos de los estudiantes, tal como se muestra (Tabla 1) de manera secuencial la primera fase de esta investigación-acción aplicando los procesos básicos de esta metodología (Elliot, 1990; Kemmis & McTaggart, 1988).

Tabla 1. Primera fase de la aplicación de la investigación-acción.

Etapa 1. Diseño de la experiencia.	Etapa 2. Aplicación de la experiencia en el aula.	Etapa 3. Sistematización de la experiencia.
Creación de materiales.	Dinámicas en el aula.	Análisis del diario de campo.
Instrumentos.	Diario de campo del profesor.	Análisis del cuestionario.
Diario de campo profesor.	Diario de campo del estudiantado.	
	Cuestionario.	
	Evaluación de la experiencia.	

3.2. Instrumentos

Para la recogida de datos de la experiencia de aprendizaje-servicio se aplican dos tipos de instrumentos, el diario de campo y el cuestionario. El primero realizado de manera personal por el profesor investigador, así como por cada uno de los estudiantes, permite observar el proceso reflexivo y de identificación de conceptos de estos dos agentes implicados (Luna-Gijón et al., 2022). El segundo, el cuestionario que identifica las percepciones que tienen los estudiantes tras la práctica. Este se elabora mediante las siguientes dimensiones: a) La experiencia del alumno en relación con los objetivos de aprendizaje del curso; b) La experiencia del alumno en cuanto a las dinámicas y la metodología aplicada en el curso basada en principios del aprendizaje-servicio; c) La experiencia del alumno en relación con su grado de satisfacción general con el curso y áreas de oportunidad de mejora. El cuestionario fue a su vez, previamente validado a través de un juicio de expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

3.3. Análisis de datos

De la lectura y análisis del diario de campo y de los resultados del cuestionario, se crean unas categorías emergentes provenientes de la práctica educativa y éstas se contrastan con el marco teórico de referencia.

Para Varela y Sutton (2021) los hallazgos notables en el trabajo de campo son considerados posibles categorías emergentes que enriquecen y amplían a las categorías apriorísticas, es decir aquellas previas al proceso de recogida de datos, con lo que se incrementan los resultados de la investigación cualitativa entrelazando los conceptos y sus relaciones para comprender la realidad. Para este estudio dichas categorías emergentes han sido: a) El impulso a la reflexión personal en el diario de campo; b) Los ejercicios de comparación entre realidad y deseo; c) La tipología de cuestionamientos planteados como causalidad, responsabilidad, comparación, observación crítica y propuesta; d) El enfoque colaborativo; e) Las visitas al sitio e interacción directa con la comunidad.

3.4. Participantes

Los participantes de este estudio han sido estudiantes del grado en arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Para la implementación de esta experiencia educativa se ha seleccionado particularmente el curso de Taller de proyecto urbano, el cual corresponde a una de las asignaturas del tercer año del grado en arquitectura. Para este ejercicio participaron el total de los 15 estudiantes del grupo asignado al profesor investigador. Este grupo de 15 estudiantes se encontraba compuesto por jóvenes, hombres y mujeres, de entre 18 y 22 años de edad en su mayoría, y todos residentes de alguno de los diversos municipios que forman parte del área metropolitana de la ciudad de Monterrey.

Cabe mencionar también que todos los alumnos del curso han sido informados de este estudio, han autorizado y firmado al comienzo del curso un documento de consentimiento informado del uso de datos, con el fin de poder presentar los resultados obtenidos en esta investigación.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Universidad Autónoma de Nuevo León es considerada la tercera universidad más grande de México y la universidad pública más grande y prestigiosa del norte del país. La universidad está ubicada en la Ciudad de Monterrey, que por su parte es la segunda metrópoli más poblada de México, y la cual presenta, en este sentido, significativos desafíos en su espacio público y su entorno urbano, especialmente debido a su propio crecimiento acelerado en los últimos años.

Se ha considerado de especial interés el realizar este estudio aplicando los principios del ApS, en el curso de taller de proyecto urbano considerándolo como una de las primeras asignaturas en la que los estudiantes del grado en arquitectura pueden trabajar directamente en proyectos del espacio público y urbano.

Este es un taller que se compone generalmente de 18 semanas de duración en las que hay dos sesiones semanales de clase presencial y que fundamentalmente se plantea los elementos de competencias que permitan a los alumnos generar proyectos arquitectónicos y urbanos representando gráficamente los aspectos espaciales, funcionales, técnicos y normativos que permitan dar respuesta a las necesidades del usuario o de la sociedad para mejorar la calidad de vida.

En esta ocasión se ha trabajado además de con la propia estructura y cronograma del curso distribuido en las 18 semanas mencionadas, con la participación en la convocatoria “Diseña la calle de tus sueños: calles para estar” del Instituto municipal de planeación y gestión urbana (Implang) del municipio de San Pedro Garza García, parte del área metropolitana de la ciudad de Monterrey. El objetivo que ha planteado esta convocatoria es el de abrir el diálogo sobre el diseño de las calles de la ciudad, invitando

a los participantes a reimaginar las calles del entorno, explorando estos espacios para estar.

La convocatoria busca fomentar la reflexión a través del diseño urbano, promoviendo una movilidad más humana y sostenible, y creando entornos de encuentro, descanso y disfrute para todas las personas. Precisamente, desde la perspectiva de llevar más allá del aula la experiencia de aprendizaje es que se ha seleccionado este curso para aplicar la propia experiencia del aprendizaje-servicio. Para esto se ha adaptado el cronograma del curso con el cronograma de la convocatoria específica y con las diversas fases que propone el mapa de valores de los proyectos de ApS.

Desde el comienzo del taller se ha planteado con los alumnos dicha estructura, los objetivos generales y la metodología de trabajo, especialmente con la particularidad del uso del diario de campo, para el cual se ha desarrollado y compartido con los estudiantes un manual para su utilización más adecuada.

Los estudiantes han formado equipo de entre tres y cinco personas para inscribirse a la convocatoria y desarrollar sus proyectos. Cada equipo ha seleccionado una calle de su propio interés para trabajar y en base a esa elección y las propias características de cada uno de estos lugares, se han desarrollado actividades y propuestas específicas con los estudiantes.

En este sentido, a lo largo de las sesiones que han compuesto este curso se ha buscado ajustar y empatar de la mejor manera los objetivos particulares de aprendizaje de la asignatura, con los objetivos del proyecto para la convocatoria, así como también el fomento a la toma de consciencia y los valores que se proponen mediante la aplicación de los principios del ApS.

A continuación, se presenta (Tabla 2) la manera en la que se ha propuesto empatar el cronograma del curso con dichos objetivos sistematizando las sesiones de clase.

Tabla 2. Sistematización de actividades del curso, fases del ApS y convocatoria de la institución.

Cronograma de asignatura	Fases de ApS	Cronograma de convocatoria
Semanas 1 & 2. Definición y delimitación del tema del proyecto.	Fase 1. Descubrir la realidad. (Presentación del curso y presentación del manual diario de campo).	Lanzamiento de convocatoria.
Semanas 3 & 4. Análisis y diagnóstico del contexto.	Fase 2. Ser conscientes de las necesidades. Fase 3. Conocer la entidad.	Plática informativa con institución.
Semanas 5 & 6. Características y necesidades del usuario.	Fase 4. Planificar la actividad y el servicio. Fase 5. Adquirir conocimientos.	Taller con la institución.
Semanas 7 & 8. Presentación del plan maestro.	Fase 6. Realizar el servicio.	
Semanas 9 & 10. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 6. Realizar el servicio.	Fecha límite para la recepción de proyectos.
Semanas 11 & 12. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 7. Obtener nuevos aprendizajes.	Notificación de proyectos seleccionados.

Semanas 13 & 14. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 8. Reflexionar la experiencia.	Inauguración de la exposición y premiación con la institución.
Semanas 15 & 16. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 9. Celebrar los resultados.	
Semanas 17 & 18. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 10. Incorporar la evaluación.	Inauguración de la exposición en FARQ-UANL.

Cabe mencionar también que en función del propio desarrollo de la asignatura se han ido ajustando las fechas y actividades, incluso dedicando aún más tiempo del considerado para trabajar fuera del aula y en sesiones extraordinarias con los alumnos, para lo cual muchos de los alumnos han mostrado un especial interés y compromiso.
Además de la sistematización de estas sesiones en función de los objetivos del taller, la convocatoria y las fases del aprendizaje servicio. Como se ha mencionado se han sistematizado y registrado las diversas actividades en el diario de campo, además de la aplicación del cuestionario validado por experto a los estudiantes y se ha cerrado el ejercicio de difusión del trabajo desarrollado en clase al terminar las 18 semanas del curso, incentivando también, además de la colaboración en la convocatoria para el desarrollo del proyecto, la participación en la exposición final de los cursos del área de urbanismo de la propia Facultad de Arquitectura de la UANL "Habitat-FARQ ciudad y comunidad".

5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Estos instrumentos han permitido captar tanto la evolución en la percepción de los alumnos acerca del propio taller como el desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo a lo largo del proceso del proyecto de regeneración del espacio público que se planteó en esta implementación de experiencia educativa.

5.1. Sistematización de la experiencia

Entre los diversos resultados se destacan algunas de las ideas clave en relación con la sistematización de las sesiones de reflexión y su registro cotidiano en el diario de campo, las cuales se han presentado como categorías emergentes que se consideran fundamentales para el aprendizaje y el proceso de toma de consciencia de los estudiantes en esta experiencia educativa: a) El impulso a la reflexión personal en el diario de campo. Desde la primera sesión, se introduce el uso del diario de campo, donde los estudiantes registran sus percepciones y reflexionan sobre su aprendizaje. Esto permite un seguimiento detallado de sus ideas y transformaciones a lo largo del curso, favoreciendo el pensamiento crítico sobre sus observaciones del entorno; b) Ejercicios de comparación entre realidad y deseo. Los estudiantes contrastan sus ideales con la realidad urbana que viven. Este tipo de actividades les ayudan a visualizar las carencias y fortalezas de sus entornos, despertando una consciencia crítica sobre los elementos urbanos y sociales que deben mejorar; c) Visitas al sitio y registro sensorial. Las visitas físicas a los sitios seleccionados para el proyecto y el registro de aspectos técnicos y sensoriales como seguridad, iluminación y comodidad ayudan a los estudiantes a comprender en profundidad las necesidades del espacio urbano y a relacionar directamente teoría y práctica; d) Mirada crítica de la realidad. La tipología de cuestionamientos planteados en las diversas sesiones se enfocó en la observación crítica del entorno, la comparación, la causalidad, la responsabilidad social y las propias propuestas de diseño; e) Formación activa. Las dinámicas basadas en enfoque colaborativo donde cada estudiante pudo discutir sus ideas y recibir retroalimentación

tanto de sus compañeros como del profesor, facilitando así un aprendizaje colectivo y transformador para todos los participantes del proceso, incluidos tanto los estudiantes como el propio profesor; f) El papel del profesor. El profesor desempeña un papel facilitador y orientador en la reflexión de los estudiantes, adoptando varias funciones clave como guía en el diálogo y la participación activa, facilitador de la reflexión crítica y personal, modelo de compromiso y responsabilidad social y retroalimentador de los proyectos y propuestas de los estudiantes.

5.2. Valoración de los estudiantes

En cuanto a las experiencias específicas expresadas por los alumnos en el cuestionario se puede mencionar una percepción mayoritariamente positiva a las dinámicas y tareas del curso para fomentar su reflexión y toma de consciencia, así como a la utilización, para ellos por primera vez, de la propia herramienta del diario de campo, tal como se presenta a continuación con un par de ejemplos de respuestas anónimas de estudiantes del curso al cuestionario. Respuesta anónima de estudiante número uno: "He aprendido a ver más calles, no solo quedarme con lo que hay en mi entorno e investigar más de otros lugares del mundo. He aprendido algunas consideraciones claves que se deben tomar en cuenta en el diseño de una calle y, por último, he aprendido a dialogar más con mi equipo y compartir ideas de diseños con otros". Respuesta anónima de estudiante número cuatro: "Me gustó lo que logré hacer bajo presión (tiempo limitado), y como contraparte me gusto mejorar mis diseños con más tiempo, también me gusto la implementación de un diario de campo, porque podía ver todo el avance que he logrado y cuando tenía alguna duda solo volvía a leer mi libreta".

5.3. Valoración del profesor implicado

Particularmente durante las últimas sesiones del curso, se dedicó un tiempo considerable a retroalimentar técnicamente las propuestas de los proyectos realizados por los estudiantes. Esta decisión surgió tras identificar que, aunque se logró fomentar la reflexión y la toma de consciencia, algunos alumnos expresaron interés en desarrollar más los aspectos técnicos y normativos para fortalecer sus proyectos.

Una vez completadas estas sesiones dedicadas a las retroalimentaciones se organizó una visita grupal de estudio a una calle cercana a la universidad, seleccionada también previamente por un equipo de estudiantes para la convocatoria. Este espacio, frecuentado por muchos estudiantes, trabajadores y usuarios de transporte público, permitió contrastar las propuestas académicas de los estudiantes con las experiencias reales de los usuarios.

Para esta actividad los alumnos llevaron una lista de conceptos clave para el diseño del espacio público de calidad generada previamente en clase, para realizar entrevistas semiestructuradas con los usuarios. También presentaron a los usuarios de estos espacios públicos sus propuestas en formato de póster, lo que facilitó el diálogo y la comparación entre la realidad actual y las ideas planteadas.

La experiencia resultó muy enriquecedora ya que los usuarios expresaron un considerable interés en la actividad de interacción con los estudiantes, al sentirse escuchados y tener la oportunidad de compartir sus vivencias destacando algunas de las principales carencias de este espacio público. A su vez, al conocer algunas de las propuestas desarrolladas por los estudiantes, los usuarios las elogiaron y añadieron sugerencias propias.

Para los estudiantes esta interacción representó una oportunidad única de observar directamente las condiciones del espacio y comprender el impacto social de sus proyectos. Además, de simbólicamente romper una posible barrera para llevar más allá

del aula su trabajo, así como incluso recibir en cierta medida el reconocimiento directo de los usuarios, fortaleciendo su motivación y compromiso.
Desde la perspectiva del docente la implementación de esta experiencia educativa no sólo consolidó aprendizajes técnicos, sino que fomentó la consciencia crítica y un aprendizaje transformador. El reto futuro es garantizar que este tipo de propuestas trasciendan del ámbito académico y contribuyan a la vida profesional de los estudiantes, materializándose en la construcción de futuros espacios públicos más accesibles, seguros e inclusivos, alineados con las necesidades reales de la comunidad.
De esta forma, el aspecto de servicio de experiencia educativa basada en los principios del ApS, se considera en la propia difusión del trabajo de los estudiantes al participar en la convocatoria "Diseña la calle de tus sueños: calles para estar" del Instituto municipal de planeación y gestión urbana, y en la exposición final del curso "Habitat-FARQ ciudad y comunidad" de la propia Facultad de Arquitectura de la UANL y particularmente al haber podido compartir parte de las propuestas de sus proyectos con los usuarios reales de estos espacios públicos urbanos.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a la exploración conceptual y a la implementación de la experiencia formativa realizada en esta investigación, se pueden destacar algunas ideas clave en relación con la aplicabilidad de los principios del ApS en la formación universitaria en las disciplinas de la arquitectura y el diseño urbano.
La sistematización de sesiones de reflexión se considera fundamental para el proceso de toma de consciencia de los estudiantes. La tipología de cuestionamientos planteados en las diversas sesiones debe enfocarse en la observación crítica del entorno, la comparación, la causalidad, la responsabilidad social y las propias propuestas de diseño. Las dinámicas y actividades basadas en el ApS deben promover también un enfoque colaborativo, donde cada estudiante puede discutir sus ideas y recibir retroalimentación tanto de sus compañeros como del profesor, facilitando así un aprendizaje colectivo y transformador para todos los participantes del proceso, incluidos tanto los estudiantes como el propio profesor.
Para futuras implementaciones de experiencias educativas similares, se sugiere contar con una sólida planeación previa para incorporar de forma estructurada y pertinente herramientas como el diario de campo y una buena comprensión del mapa de los valores del aprendizaje-servicio y su aplicabilidad, para asegurar ajustar los principios de ApS y el fomento de valores esenciales como la participación ciudadana, el altruismo y la cooperación, con los propios objetivos del curso sin comprometer ningún aspecto formativo, y para promover de esta forma, un aprendizaje transformador que considere la formación teórica, técnica y práctica.
Asimismo, al analizar los resultados obtenidos se puede considerar que los tres objetivos concretos planteados para esta investigación han sido abordados y logrados en una medida importante al observar que los estudiantes han podido descubrir la realidad de su entorno urbano desde una mirada más profunda y crítica de forma individual y grupal, han tomado una mayor consciencia de las necesidades detectadas en el contexto en el que han desarrollado sus proyectos y han podido, en ese sentido, analizar, planificar y plantear propuestas de diseño del espacio público pertinentes para dichas necesidades.
Un posible cambio de paradigma con relación a experiencias educativas previas radica precisamente en ir más allá de las evaluaciones técnicas, quizás tradicionales, de un proyecto académico de diseño, hacia la valoración conjunta de la propia experiencia del estudiante y el hecho de fomentar un aprendizaje transformador. Confirmando así, lo

mencionado por Puig-Rovira (2012) sobre este enfoque que enseña valores a través de la práctica y conduce al crecimiento académico, profesional y personal.

Si bien para la implementación de los principios de este modelo de aprendizaje en diversos contextos, se pueden presentar consideraciones específicas y posibles limitaciones particulares que deben tomarse en cuenta, contemplando la flexibilidad y adaptabilidad de esta metodología, el ApS puede fomentar el desarrollo de competencias técnicas y creativas en los estudiantes, a través de proyectos que integren el servicio social, abordando las necesidades de su entorno e implicando la interacción con la ciudad como un elemento educador que fomente una ciudadanía consciente de sus propios desafíos (Carta de ciudades educadoras, 1990).

En este contexto, en base a la investigación realizada y a la implementación de esta experiencia educativa, el aprendizaje-servicio se presenta como una valiosa e innovadora herramienta para la formación transformadora en las disciplinas de la arquitectura y el diseño urbano, promoviendo que los estudiantes puedan adquirir competencias profesionales mediante una experiencia de acción directa en su comunidad. El enfoque del ApS no solo puede enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también reforzar la relación entre teoría y práctica, impulsando a los futuros arquitectos a comprender y actuar sobre su entorno con valores y una visión ética y socialmente responsable, con el objetivo último de ser agentes transformadores que promuevan el bienestar social en su comunidad.

REFERENCIAS

Carta de Ciudades Educadoras (1990). *Declaración de Barcelona*. https://acortar.link/CIn9l7

Dewey, J. (1950). *Las escuelas del mañana*. Losada.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

García Escamilla, J.O. (2018). Movilidad cotidiana: Aproximación al uso del territorio y el tiempo a partir de la periferia urbana en dos casos de estudio internacionales de México y Estados Unidos. *Planur-e: Territorio, urbanismo, paisaje, sostenibilidad y diseño urbano*, 11, 9.

Gehl, J. (2014). *Ciudades para la gente*. ONU-Habitat, Ediciones Infinito.

Graell Martín, M. (2022). University professional and citizenship education through service learning. *International Journal of Intellectual Property Management*, 12(1), 148–163. https://doi.org/10.1504/IJIPM.2022.120994

Herrero, M. A. (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria* (Tesis de especialidad en docencia universitaria). Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires.

Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby et al. (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 3–25). Jossey-Bass.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Alertes.

Knapp, T. D., & Bradley, J. F. (2010). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 208–224. https://doi.org/10.1177/105382591003300302

Luna-Gijón, G., Nava Cuahutle, A.A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11). https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131

Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Revista de educación*, 16(1), 12–22. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01

Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-servicio: Una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 494–516. https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418

Palos, J. (2010). ¿Por qué hacer actividades de Aprendizaje-Servicio? En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje-Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 151–161). Graó.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio: Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Puig, J. M., Casares, M. G., Martín, X., & Serrano, L. R. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (1), 45–67.

Puig, J. M. (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències de l'aprenentatge servei*. Graó.

United Nations (2018). Las ciudades seguirán creciendo, sobre todo en los países en desarrollo. *Naciones Unidas*. https://acortar.link/IH5VB5

Varela, T.V., & Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97–104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367

Estrategias de trabajo colaborativo con alumnado de educación superior para el aprendizaje de las funciones ejecutivas

María del Carmen García Mendoza

Universidad de Sevilla (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4098

Resumen: En las últimas décadas, las estrategias de trabajo colaborativo han sido ampliamente utilizadas como prácticas de innovación docente por el profesorado universitario que intenta responder a las nuevas demandas surgidas del contexto de educación superior. Esta metodología se centra en promover las interacciones entre el alumnado favoreciendo una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo principal de este estudio fue que el alumnado de educación superior aprendiera a trabajar de manera colaborativa para la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con las funciones ejecutivas. La muestra estaba formada por 24 estudiantes de educación superior (62,5% chicas; 37,5% chicos) de 18 a 25 años (M = 20,25; DT =1,89). La evaluación del trabajo colaborativo se llevó a cabo mediante un cuestionario *ad hoc* de evaluación y satisfacción que el alumnado universitario completó tras finalizar el estudio. El cuestionario *ad hoc* incluía 10 ítems en una escala de Likert de 1 a 4. En general, los resultados mostraron que la aplicación del trabajo colaborativo fue evaluada positivamente por el alumnado universitario. Los hallazgos del estudio destacan que el trabajo colaborativo ha favorecido el desarrollo de las habilidades sociales y el trabajo en grupo al fomentar las relaciones sociales entre el alumnado universitario y también ha promovido la construcción conjunta de conocimientos en el alumnado de la Universidad de Sevilla.

Palabras clave: trabajo colaborativo, estudiantes universitarios, educación superior, prácticas de innovación docente

Abstract: In recent decades, collaborative work strategies have been widely used as innovative educational practices by university professors that attempt to respond to the new demands arising from the higher education context. This methodology focuses on enabling interactions between students by giving them active participation in the teaching- learning process. The main objective of this study was that university students learn to work collaboratively in order to acquire new knowledge related to executive functions. The sample comprised 24 university students (62,5% girls; 37,5% boys) aged between 18 and 25 years (M = 20,25; DT =1,89). Collaborative work was measured using an *ad hoc* questionnaire of assessment and satisfaction that college students completed after the study was completed. The *ad hoc* questionnaire consisted of 10-item on a Likert scale from 1 to 4. Overall, the results showed that the application of collaborative work was highly positively evaluated by college students. The findings of the study highlight that collaborative work has encouraged the development of social skills and group work by fostering social relationships among college students and also promoted the joint construction of knowledge in college students at the University of Seville.

Keywords: collaborative work, university students, higher education, teaching innovation practices

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo constituye una de las prácticas de innovación docente que más ampliamente se ha generalizado en el ámbito de la educación superior. Esta metodología permite crear ambientes educativos óptimos de interacción para la adquisición del conocimiento gracias a la adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje que dan respuesta a las nuevas realidades y demandas surgidas en el entorno educativo tras la formación del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS).

La metodología del trabajo colaborativo parte de la organización del alumnado en grupos en los que se trabaja y aprende conjuntamente para alcanzar un objetivo común (de Hei et al., 2020). Cada miembro del grupo se compromete con una meta compartida que es construida por todos sus integrantes. Esta tarea se realiza mediante la negociación grupal entendiéndose que solo así el conocimiento se construye colaborativamente (Stahl et al., 2006). El trabajo colaborativo implica que todos los miembros del grupo trabajan juntos para resolver un problema o tarea, en la que tener un objetivo compartido asegura el desempeño a nivel individual, así como, también grupal, generando la participación equitativa de cada uno de los miembros (León et al., 2023). De este modo, resulta fundamental que todos los componentes del grupo se brinden apoyo mutuo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que todos adquieran nuevos conocimientos y que las fortalezas de algunos miembros del grupo contribuyan a compensar las debilidades de los otros (Martínez & Llorens, 2012).

El modelo teórico que se encuentra en los orígenes del trabajo colaborativo es el paradigma constructivista. El constructivismo se centra en la premisa de que el aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos nuevos sobre la base de los conocimientos previos (Manzanares, 2008). Además, en el marco del paradigma constructivista, los conceptos colaboración, interacción y comunidad van inexorablemente unidos al aprendizaje de nuevos conocimientos (Tamayo-Guajala et al., 2021). En este sentido, la teoría socio-cultural desarrollada por Vygotsky permite sustentar los principios de este paradigma reconociendo que el origen del aprendizaje del alumnado se encuentra en los procesos de interacción social (Vygotsky, 1978). De este modo, el conocimiento se construye de manera colaborativa, esto es, aprendemos en interacción con otras personas siendo necesario prestar una especial atención al medio social y cultural que rodea a la persona y que es relevante para la construcción de nuevos saberes. Este paradigma aplicado al contexto educativo fomenta la adquisición de habilidades, destrezas, actitudes y valores que permitirá al alumnado no solo cumplir con las tareas propias del ámbito educativo sino desenvolverse eficazmente dentro de la sociedad (Guerra, 2020).

En este marco, las estrategias de trabajo colaborativo constituyen metodologías activas basadas en los procesos de interacción (de saberes, experiencias, sentimientos...) entre el alumnado para la resolución colaborativa de problemas y la construcción de conocimiento individual y colectivo. Y es que los entornos de trabajo grupal promueven la colaboración entre los miembros del grupo donde cada integrante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje (Heredia et al., 2024). Esto se logra gracias a un proceso de autorregulación del aprendizaje donde el alumnado toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos. En el proceso de autorregulación del aprendizaje el alumnado es el encargado de desarrollar estrategias metacognitivas para el aprendizaje de nuevos conocimientos y es capaz de autogestionar sus acciones para aprender y alcanzar objetivos concretos en situaciones determinadas (Pérez et al., 2010; Vera et al., 2019).

No obstante, y, como se ha mencionado previamente, la consecución de objetivos depende de los procesos de interacción que se llevan a cabo entre los miembros del

grupo. Estos procesos interactivos hacen que el alumnado sea no solo responsable de su propio aprendizaje sino también del aprendizaje de los demás miembros del grupo. Por ello, las estrategias de trabajo colaborativo también requieren de la autorregulación del grupo donde cada integrante aporta sus ideas, saberes y conocimientos para favorecer la adquisición del conocimiento grupal (García et al., 2015) conformándose un proceso de interdependencia positiva en el que alumnos y alumnas dependen unos de otros para alcanzar unos objetivos comunes (Heredia et al., 2024; Espinoza, 2022). La interdependencia es el mecanismo que logra e incentiva la colaboración de alumnos y alumnas dentro de los grupos de trabajo y entiende que el éxito en la adquisición de nuevos conocimientos depende del éxito de los demás miembros del grupo, así como, de objetivos comunes, igualdad de oportunidades y deseo de resolver los retos que se les plantean (Collazos & Mendoza, 2006). El alumnado colabora para construir el conocimiento lo que requiere combinar esfuerzos, talentos y habilidades a través de las interacciones sociales que les ayuden a alcanzar objetivos compartidos constituyendo lo que algunos autores denominan un modelo de aprendizaje interactivo (Espinoza, 2022). Para lograr todo lo anteriormente descrito en el trabajo colaborativo se hace imprescindible la existencia de un proceso de aprendizaje activo por parte del alumnado (Matzumura et al., 2019). La colaboración en grupos de trabajo contribuye a la adquisición del aprendizaje ya que cada miembro se involucra en las tareas de forma activa, con el mismo grado de responsabilidad que el resto de miembros del grupo y presta atención a las aportaciones, ideas y conocimientos de los demás (Arias & Insuasty., 2010). Así, a diferencia de las metodologías tradicionales, el trabajo colaborativo busca una participación activa del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, las estrategias de trabajo colaborativo requieren de la participación consciente, activa y equitativa del alumnado dentro de sus grupos colaborativos de trabajo (Arias & Insuasty, 2010; Martínez-Maireles et al., 2021).

Otro elemento muy importante para que las estrategias de trabajo colaborativo funcionen de manera óptima es la concepción del profesorado como diseñador, mediador y evaluador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, el rol del docente va cambiando conforme avanza el trabajo del alumnado (Leiva et al., 2020). Esta nueva concepción entiende que, en un primer momento, el rol docente consiste en delimitar, planificar y organizar las condiciones de trabajo iniciales. Este paso requiere explicar los objetivos académicos y los conocimientos que se espera sean adquiridos por el alumnado durante el proceso de trabajo colaborativo, así como, definir los mecanismos de evaluación que serán aplicados a la finalización del trabajo (Collazos & Mendoza, 2006). Seguidamente, cabe destacar la función de guía y mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte del rol docente (Guerrero et al., 2018). El papel del profesorado en este sentido cobra especial relevancia ya que la creación de ambientes óptimos para la adquisición del aprendizaje va más allá de un cambio en la disposición del alumnado y de las actividades y supone un proceso facilitador de nuevos saberes por parte del profesorado (Pérez-Mateo et al., 2014). El rol docente también adquiere una función de seguimiento donde va direccionando al alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el profesorado utiliza un conjunto de acciones y estrategias orientadas a ayudar en la gestión el trabajo en equipo y facilitar la adquisición del conocimiento (Abdu et al., 2012) lo que favorece las habilidades de razonamiento y ayuda al alumnado a ser individuos cada vez más independientes y autodirigidos, es decir, a administrar su propio aprendizaje. Por último, el profesorado adquiere el rol de evaluador. En este último paso, se hace necesario que el profesorado evalúe las tareas de trabajo colaborativo y el nivel de conocimientos y habilidades del alumnado

centrándose no solo en los resultados sino también en los procesos de aprendizaje (Rodríguez-Borges et al., 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio fue que el alumnado de educación superior aprendiera a trabajar de manera colaborativa para la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con las funciones ejecutivas. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos: establecer acuerdos grupales iniciales y la finalidad del diseño de trabajo colaborativo; organizar las actividades y/o tareas colaborativas necesarias para el desarrollo de la práctica; desarrollar habilidades de búsqueda, selección y análisis crítico de información científica: incentivar el compromiso con el equipo para alcanzar una meta compartida; combinar de forma equilibrada la responsabilidad personal y la responsabilidad compartida asociada a la consecución de una meta; desarrollar habilidades personales y estimular los procesos de socialización entre los miembros del grupo; promover la autonomía y la responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje, y ; fomentar la optimización de tiempo y recursos asociados al trabajo colaborativo a través del intercambio de perspectivas e ideas entre los miembros del grupo.

Para alcanzar estos objetivos específicos, se propuso que el alumnado adquiriese las siguientes competencias definidas en el Proyecto Docente de la asignatura: diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo; conocer las características del alumnado de Educación Primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales; comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 años en el contexto familiar, social y escolar; comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular; colaborar en la detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas del alumnado y asumir la programación y puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad que correspondan; transferir los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la práctica; desenvolverse inicialmente en el desempeño profesional, y; adquirir y desarrollar habilidades de relación interpersonal.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Participaron en la experiencia de trabajo colaborativo un total de 24 alumnos y alumnas de educación superior de la Universidad de Sevilla en el curso académico 2023/2024 (62,5% chicas; 37,5% chicos) de edades comprendidas entre los 18 y 25 años (M = 20,25; DT =1,89).

3.2. Procedimiento y descripción de la experiencia

La puesta en práctica de la experiencia se llevó a cabo en las seis sesiones prácticas correspondientes a la práctica titulada “funciones ejecutivas” que tuvieron lugar entre septiembre y octubre del curso académico 2023/2024 en la asignatura Dificultades del Desarrollo y del Aprendizaje del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Esta asignatura corresponde al primer cuatrimestre del segundo curso del grado. Las sesiones prácticas tenían una duración total de 80 minutos.

La metodología de trabajo colaborativo se realizó dividiendo al alumnado de educación superior en grupos pequeños de entre cuatro y seis personas siguiendo la propuesta de Exley y Dennick (2007) que establece que la formación de grupos pequeños promueve una mejor comunicación entre los miembros del grupo y desarrolla en mayor grado las

destrezas de trabajo en grupo, crecimiento personal y profesional permitiendo al grupo alcanzar los objetivos de manera exitosa. En grupo, el alumnado debía realizar el trabajo propuesto para la práctica. Específicamente, se les pidió que trabajaran en grupo de manera colaborativa para la realización del diseño y aplicación de un entrenamiento en control inhibitorio en alumnado de Educación Primaria. El entrenamiento en control inhibitorio consistía en seleccionar como muestra a dos estudiantes de Educación Primaria y aplicarles el instrumento conocido como Test de *Stroop* para evaluar su atención y funciones ejecutivas. A continuación, cada grupo debía llevar a cabo solo con una de las personas de la muestra el conjunto de actividades que habían diseñado previamente para el entrenamiento en control inhibitorio. Finalmente, el grupo debía aplicar de nuevo el Test de *Stroop* a ambos estudiantes de la muestra con el objetivo de realizar por segunda vez una evaluación de su atención y funciones ejecutivas. El desarrollo de cada una de las sesiones se expone a continuación.

La primera sesión (semana 1) de la práctica comenzó con un primer acercamiento a la temática de las funciones ejecutivas. Seguidamente, la docente explicó los objetivos, el contenido y el proceso de evaluación de la práctica. A continuación, se dividió al alumnado en grupos colaborativos pequeños y se le propuso que de entre los tres componentes fundamentales en las funciones ejecutivas propuestos originalmente por Diamond (2020), esto es, memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad, todos los grupos centrasen la realización de la práctica en el proceso de control inhibitorio. A continuación, los grupos formados comenzaron a trabajar colaborativamente en el diseño de la intervención y planificación del trabajo que, específicamente, incluía la elaboración y redacción de: introducción y justificación teórica del trabajo de entrenamiento en control inhibitorio en alumnado de Educación Primaria; diseño y metodología del trabajo. Esta parte del diseño de la intervención incluía la elección de la muestra (dos estudiantes de Educación Primaria con similares características en lo relativo a la edad, sexo y rendimiento académico en la escuela) y diseño de tareas a realizar durante el entrenamiento en control inhibitorio; planificación y cronograma de la aplicación del entrenamiento en control inhibitorio (duración, lugar, procedimiento…); justificación del instrumento utilizado para la evaluación de las funciones ejecutivas en el alumnado de Educación Primaria. Concretamente, el instrumento de medida utilizado fue el Test de *Stroop*, uno de los instrumentos más usados para la evaluación de la atención y de las funciones ejecutivas. Además, cada grupo debía justificar la elección de actividades que utilizarían para realizar el entrenamiento en control inhibitorio a una de las personas de la muestra, y; creación y/o adaptación de un conjunto de actividades para ser aplicadas en el alumnado de Educación Primaria para entrenar el control inhibitorio

La segunda sesión (semana 2) de la práctica se dedicó a que los grupos colaborativos siguieran trabajando y finalizaran el diseño de la intervención y planificación del entrenamiento en control inhibitorio que habían iniciado en la sesión 1.

Durante el periodo comprendido entre las sesiones (semana 3 y 4), el desarrollo de la práctica contemplaba un periodo de dos semanas entre las sesiones prácticas presenciales en las que cada grupo colaborativo debía trabajar de manera independiente sin la guía docente. En este periodo entre sesiones cada grupo debía llevar a cabo la planificación del entrenamiento en control inhibitorio elaborada en las dos sesiones anteriores administrando el instrumento Test de *Stroop* a dos estudiantes de Educación Primaria. A continuación, cada grupo debía entrenar a uno/una estudiante a través de la aplicación de las diferentes actividades de entrenamiento de control inhibitorio que había creado y/o adaptado en la sesión 1 y la sesión 2. Finalmente, cada grupo debía volver a administrar el instrumento Test de *Stroop* en un plazo de dos semanas a ambos

estudiantes (el/la que había sido entrenado/a y el/la que no había entrenado/a) para realizar una segunda evaluación de su atención y funciones ejecutivas.
La tercera sesión (semana 5) de la práctica de centró en concluir la redacción del informe final que cada grupo colaborativo debía entregar para su evaluación y donde se recogía el diseño de la intervención y la planificación del entrenamiento en control inhibitorio, así como, la preparación de la exposición grupal que realizarían en la siguiente sesión.
La cuarta sesión (semana 6) de la práctica se centró en que cada grupo colaborativo realizara una exposición oral de la práctica llevada a cabo durante las semanas anteriores.

3.3. Evaluación de la experiencia y análisis de datos

La evaluación de la experiencia de innovación docente basada en el trabajo colaborativo se realizó a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* de valoración y satisfacción que el alumnado de educación superior cumplimentó tras la finalización del estudio. De este modo, al finalizar la experiencia de trabajo colaborativo se invitó al alumnado a participar de manera voluntaria y, una vez accedieron a colaborar, completaron el cuestionario *ad hoc* de manera anónima en presencia de la docente durante 5-10 minutos aproximadamente.
Todo el alumnado participante respondió a cuestiones sobre su edad y sexo. El cuestionario *ad hoc* constaba de 10 ítems en una escala tipo Likert de 1 (*nada*) a 4 (*mucho*). Cada ítem mostraba una afirmación sobre la que cada alumno o alumna debía expresar de manera honesta su grado de acuerdo dando su opinión y perspectiva de los diferentes aspectos planteados. Un ejemplo de ítem incluido en el cuestionario fue: El trabajo en grupo mejora las habilidades de trabajo en equipo y ayuda a resolver mejor las dificultades. Los 10 ítems que componen el cuestionario *ad hoc* administrado al alumnado pueden agruparse en cuatro categorías diferentes para su posterior análisis: adquisición y comprensión de nuevos conocimientos: esta categoría está referida a la valoración del alumnado de educación superior en lo que respecta al aprendizaje y comprensión de nuevos saberes, así como, conceptos teórico-prácticos propios de la materia. Pertenecen a esta categoría los ítems 5 y 7 del cuestionario de valoración y satisfacción; análisis y síntesis de información científica: esta categoría está referida a la valoración del alumnado de educación superior en lo relativo al desarrollo de habilidades de búsqueda, selección, análisis y síntesis de información científica relativa a la materia. Pertenece a esta categoría el ítem 3 del cuestionario de valoración y satisfacción; organización y desarrollo de tareas colaborativas: esta categoría está referida a la valoración del alumnado de educación superior respecto a la organización y realización de las diferentes tareas colaborativas llevadas a cabo durante las sesiones prácticas con el objetivo de alcanzar la meta compartida. Pertenecen a esta categoría los ítems 1, 4, 9 y 10 del cuestionario de valoración y satisfacción, y; desarrollo de habilidades personales y sociales: esta categoría está referida a la valoración del alumnado de educación superior relativa a los procesos de socialización, relaciones personales y conocimiento entre los miembros del grupo. Además, esta categoría también hace referencia a la adquisición de habilidades personales y de autoconocimiento del propio alumnado durante las sesiones prácticas. Pertenecen a esta categoría los ítems 2, 6 y 8 del cuestionario de valoración y satisfacción.
Las respuestas del alumnado fueron utilizadas para crear la matriz de datos. Para ello, se utilizó el programa IBM SPSS Statistics, versión 26 con el que se realizaron los análisis de los estadísticos descriptivos. Para realizar el análisis de los resultados hubo que recodificar dos ítems que fueron redactados en negativo en el cuestionario original. La recodificación de los ítems se realizó invirtiendo las puntuaciones de la escala

original. Concretamente se invirtió el ítem 5 “Trabajar en grupo ha sido una pérdida de tiempo para avanzar en el aprendizaje de las funciones ejecutivas” y el ítem 9 “Al trabajar en grupo ha sido difícil llegar a un consenso grupal sobre cómo realizar las tareas”. Los datos fueron tratados de forma anónima y con los más altos estándares de privacidad y rigor científico siendo utilizados exclusivamente para la generación de conocimiento científico que pueda ser útil para mejorar la práctica docente en el ámbito de la educación superior.

4. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos del cuestionario *ad hoc*. En ella se destaca que, de manera general, la aplicación de estrategias de trabajo colaborativo en la práctica relativa al aprendizaje sobre las funciones ejecutivas fue valorada muy positivamente por el alumnado. Específicamente, todos los ítems han obtenido puntuaciones medias por encima de 3 en un rango de 1 a 4. A continuación, se describen los resultados más significativos tras la administración del cuestionario de valoración y satisfacción al alumnado en función de las cuatro categorías de agrupación mencionadas en el apartado anterior.

Según muestra la Tabla 1 el alumnado de educación superior percibía que, trabajar de manera colaborativa ha sido un método eficaz para la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos con puntuaciones medias por encima de 3,2 en un rango de 1 a 4. Además, el alumnado expresa específicamente con una media superior al 3,8 en un rango de 1 a 4, que la aplicación de estrategias de trabajo colaborativo no son una pérdida de tiempo para el aprendizaje de nuevos saberes relacionados, en este caso, con las funciones ejecutivas.

En lo relativo al ítem referido a la segunda categoría descrita en líneas anteriores, los resultados mostraron que el alumnado valora, en gran medida, el trabajo colaborativo como método que facilita el análisis y síntesis de información científica, favoreciendo habilidades de búsqueda, selección y análisis crítico de información relativa a la materia con una puntuación media superior a 3 en un rango de 1 y 4 (ver Tabla 1).

Por otra parte, los resultados señalaron que el alumnado de educación superior también valora de manera positiva la categoría referida a la organización y desarrollo de tareas colaborativas. Concretamente, el alumnado percibía que organizar y realizar tareas de manera colaborativa ha mejorado en gran medida sus habilidades de trabajo en equipo, ayudándoles a resolver las dificultades encontradas y favoreciendo la realización de la práctica. Los ítems referidos a esta categoría tienen puntuaciones medias, una vez más, superiores a 3 en un rango de 1 a 4 (ver Tabla 1).

Finalmente, la Tabla 1 muestra que, en relación al desarrollo de habilidades personales y sociales, el alumnado de educación superior percibía que la aplicación de estrategias de trabajo colaborativo ha fomentado el conocimiento mutuo entre los miembros del grupo, así como, el desarrollo de la empatía. Por otra parte, el alumnado percibía que trabajar colaborativamente ha desarrollado la confianza en sí mismo/a y en sus propias habilidades, capacidades y decisiones. Así, el trabajo colaborativo ha fomentado, de manera general, el desarrollo de habilidades personales y sociales con puntuaciones medias, de nuevo, superiores a 3 en un rango de 1 a 4.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del cuestionario.

	Mín-Max	*M*	*DT*
1. El trabajo en grupo ha facilitado el intercambio de ideas y la realización de la práctica	2-4	3,54	,59
2. Trabajar en grupo ha fomentado las relaciones sociales y la empatía entre compañeros/as	2-4	3,5	,66
3. Trabajar en grupo ha favorecido el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y análisis crítico de información para la realización de la práctica (actividades, bibliografía…)	2-4	3,37	,65
4. El trabajo en grupo mejora las habilidades de trabajo en equipo y ayuda a resolver mejor las dificultades	1-4	3,37	,77
5. Trabajar en grupo ha sido una pérdida de tiempo para avanzar en el aprendizaje de las funciones ejecutivas	1-4	3,83	,64
6. El trabajo en grupo permite desarrollar la confianza en uno/a mismo/a al compartir los conocimientos e ideas propias con los demás	2-4	3,33	,56
7. El trabajo en grupo ha favorecido la comprensión de conocimientos nuevos gracias al trabajo conjunto de sus miembros	2-4	3,25	,57
8. A través del trabajo en grupo se conoce mejor a los compañeros/as	2-4	3,62	,57
9. Al trabajar en grupo ha sido difícil llegar a un consenso grupal sobre cómo realizar las tareas	2-4	3,46	,66
10. Trabajar en grupo ha permitido avanzar más rápido en las tareas gracias a la colaboración entre los compañeros/as	2-4	3,37	,65

Nota. Mín-Max = Máximo-Mínimo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo colaborativo es una metodología didáctica con un gran potencial para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Esta metodología supone una modificación de los ambientes de aprendizaje y de los roles tradicionales gracias a los procesos de interacción social que se promueven en el aula, que deja de ser un lugar de mera transmisión de saberes del profesorado hacia el alumnado, para convertirse en un entorno social donde se construyen relaciones interpersonales. Este nuevo entorno social estimula en gran medida el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos favoreciendo la colaboración, la socialización e intercambio de ideas y el diálogo en ambientes educativos de tolerancia hacia la diversidad, potenciando en el alumnado sus capacidades y habilidades para lograr la construcción social y conjunta del conocimiento.

De manera general, se considera que el alumnado ha alcanzado el objetivo principal propuesto al inicio de este trabajo. La implementación de la metodología de trabajo colaborativo ha permitido evidenciar que, de manera general, el alumnado ha adquirido nuevos conocimientos y ha mejorado su comprensión de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura encontrando la metodología de trabajo colaborativo útil en su proceso de aprendizaje. Y es que, en los procesos de interacción social se llevan a cabo actividades (discusión y exposición de ideas y saberes, explicación de contenidos entre los miembros del grupo…) que promueven la adquisición y consolidación del propio aprendizaje favoreciendo una comprensión más profunda de los contenidos propios de la materia (Maldonado, 2007).

Por otra parte, el trabajo colaborativo ha producido una mejora en las habilidades relativas al análisis y síntesis de información científica, en este caso, habilidades necesarias para el diseño y aplicación del entrenamiento en control inhibitorio. La metodología colaborativa ha promovido el pensamiento crítico en el alumnado al tener

que trabajar y evaluar perspectivas y puntos de vista diferentes y tomar decisiones de manera colaborativa. Además, la organización y desarrollo de tareas colaborativas durante la aplicación de la experiencia ha ayudado al alumnado a resolver las dificultades encontradas y ha favorecido que cada miembro del grupo se responsabilice de todas las tareas de la práctica evaluando el trabajo de todos los miembros del grupo. En este sentido, la propuesta de organización interna del trabajo y el reparto de roles en las tareas de trabajo colaborativo que ha hecho cada grupo para la realización de la práctica ha favorecido en gran medida el desarrollo de competencias transversales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo.

Asimismo, durante la aplicación de la experiencia, el aula se ha convertido en un espacio flexible y dinámico que ha facilitado la interacción entre el alumnado promoviendo habilidades y competencias personales y sociales. Concretamente, trabajar colaborativamente ha mejorado las habilidades centradas en la comunicación y la interacción social haciendo consciente al alumnado de la necesidad del apoyo mutuo para el logro de metas comunes. De este modo, se ha desarrollado en el alumnado habilidades de interacción social favorecedoras de la gestión de diferentes perspectivas, ideas y criterios de los miembros del grupo, negociando, mediando y buscando consensos para la generación del conocimiento. Además, el trabajo colaborativo permite al alumnado ser consciente del valor de las propias aportaciones personales, así como, valorar positivamente las aportaciones del resto de miembros del grupo potenciando el desarrollo de habilidades emocionales como la comunicación efectiva y la empatía y valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad. El trabajo colaborativo también ha permitido al alumnado mejorar sus habilidades personales. La participación en las distintas tareas colaborativas que ha supuesto la realización de la práctica ha propiciado en el alumnado el desarrollo de un sentido de pertenencia, aumentando su autoconocimiento y la confianza en sí mismo lo que, en definitiva, favorece la construcción de una identidad más sólida.

Es necesario hacer referencia a algunos aspectos que han limitado la implementación de la experiencia llevada a cabo y que podrían tenerse en cuenta en estudios futuros. En primer lugar, los resultados presentados corresponden a una experiencia de trabajo colaborativo que se llevó a cabo durante las cinco primeras semanas del primer cuatrimestre, con una duración aproximada de un mes y medio. En este sentido, sería deseable en futuros estudios aplicar la experiencia a lo largo del cuatrimestre completo lo que ayudaría al alumnado a tomar una mayor conciencia sobre el proceso y los beneficios de trabajar colaborativamente. En segundo lugar, esta experiencia se ha llevado a cabo en un único grupo práctico de la asignatura lo que limita la fortaleza de los resultados encontrados. A este respecto, sería recomendable hacer un esfuerzo por acceder a una muestra más amplia en el futuro.

A pesar de las limitaciones encontradas, los hallazgos del presente estudio destacan que, tras la aplicación de la experiencia llevada a cabo, el alumnado ha mejorado su proceso de aprendizaje. Por tanto, la metodología de trabajo colaborativo ofrece beneficios que repercuten en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, una premisa que se confirma tanto en el presente estudio como en diferentes estudios previos (Cruz et al., 2022; Martínez & Llorens, 2012). En definitiva, el enfoque de trabajo colaborativo brinda la oportunidad de convertir las aulas convencionales en espacios innovadores, donde se puedan llevar a cabo actividades que fomenten la construcción de nuevos conocimientos en un espacio motivador para el alumnado siendo esta metodología una alternativa novedosa y adecuada que permite resolver las exigencias surgidas en el contexto de educación superior.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España y la Unión Europea-NextGenerationEU.

REFERENCIAS

Arias, X., & Insuasty, E. (2010). Naturaleza del trabajo colaborativo y el desempeño reflexivo en docentes de lengua extranjera que aplican el modelo de investigación acción colaborativa. *Entornos*, (23), 117-126.

Abdu, R., DeGroot, R., & Drachman, R. (2012). Teacher's role in computer supported collaborative learning. In *Proceedings of the 7th Chais Conference for Innovation in Learning Technologies* (pp. 1-6). Raanana, Israel: The Open University of Israel.

Collazos, C.A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, *9*(2), 61-76.

Cruz, R.A., Arias, R.N.Á., Lemus, V.G.A., & Chauca, M.D.J.C. (2022). Trabajo colaborativo: Un reto en la formación docente. *Educación*, *28*(1), e2533-e2533. http://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2533

de Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, *24*(2), 190-211. https://doi.org/10.1177/1028315319826226

Diamond, A. (2020). Executive functions. In *Handbook of clinical neurology*. Vol. 173, pp. 225-240. Elsevier.

Espinoza, E. (2022). El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la geografía. *Revista Universidad & Sociedad*, *14*(2), 101-109.

Exley, K., & Dennick, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos (Vol. 14). Narcea Ediciones.

García, Y., Herrera, J.I., García, Á., & Guevara, E. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, *17*(1), 60-67.

Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 2, 1-21.* https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033

Guerrero, H. R., Polo, S., Martínez, J., & Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción, 34*(86), 959- 986

Heredia, J., Ochoa, F., Veloz, A., & Villegas, L. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, *4*(4), e44391-e44391.

Leiva, A., Gutiérrez, A., Vásquez, C., Chávez, S., & Reinosa, E. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, *5*(3), 95-100.

León, K., Santos, A., & Alonzo, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(29), 1423-1437. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602

Maldonado, I. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus, Revista de Educación*, *13*(23), 263-278.

Martínez, M., & Llorens, E. M. (2012). *El trabajo colaborativo en Filología Inglesa y Traducción e Interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario*. En X Jornadas de Redes de Investigación en docencia. Universitaria.Universidad de Alicante.

Martínez-Maireles, D., Llanos, M., & Compte, M. (2021). El trabajo cooperativo como herramienta de desarrollo profesional. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (5).

Matzumura, J. Gutiérrez, H. Pastor, C. y Ruiz, R. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina, 80*(4), 457-464. https://dx.doi.org/10.15381/anales.v80i4.17251

Pérez, M. V., Díaz-Mujica, A., González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (2010). Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Diálogo Educacional*, *10*(30), 409-424.

Pérez-Mateo, M., Romero, M., & Romeu-Fontanillas, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *21*(42), 15-24. http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-01

Rodríguez-Borges, C., Bowen-Quiroz, C., Pérez-Rodríguez, J., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Evaluación de las capacidades de aprendizaje colaborativo adquiridas mediante el proyecto integrador de saberes. *Formación universitaria*, *13*(6), 239-246. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600239

Stahl G., Koschmann T.D., Suthers D.D. (2006). Computer-supported collaborative learning: an historical perspective. In *Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge University Press*, pp 409–426

Tamayo-Guajala, L.P., Tinitana-Ordoñez, A.G., Apolo-Castillo, J.E., Martínez-Avelino, E.I. & Zambrano-Pérez, V.L. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *Revista Sociedad & Tecnología*, *4*(S2), 364-376.

Vera, A., Poblete, S., & Días, C. (2019). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, *38*(1).

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (Vol. 86). Harvard university press

Las TIC en educación superior durante el siglo XXI: desafíos y oportunidades para la práctica docente

María del Carmen García Mendoza

Universidad de Sevilla (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4099

Resumen: La educación superior está inmersa en el siglo XXI en un proceso de cambio constante impulsado por los avances tecnológicos y la digitalización del contexto educativo. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta fundamental que enriquecen la experiencia educativa y dan la oportunidad de transformar los modos de enseñar y aprender a través de la utilización de medios digitales. Sin embargo, aunque la mayoría del profesorado ha incluido el uso de las TIC en sus aulas no las han integrado de manera adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente trabajo se realiza un análisis reflexivo sobre las implicaciones derivadas de la utilización de las TIC para la generación de conocimientos del alumnado universitario. Primero, se reflexiona sobre las principales implicaciones del uso de las TIC en educación superior. Segundo, se analizan los beneficios de las TIC y cuestiones relativas a su aplicación adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tercero, se analizan las principales estrategias tecnológicas (TIC, TAC y TEP) que facilitan la incorporación de los recursos digitales de manera integrada en el proceso educativo. Por último, se proponen algunas consideraciones finales que permitan obtener una visión global acerca de la integración efectiva de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación superior durante el siglo XXI.

Palabras clave: tecnologías de la información y comunicación (TIC), tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, proceso de enseñanza-aprendizaje, innovación docente, educación superior

Abstract: In the 21st century, higher education is immersed in a process of constant change driven by technological advances and the digitization of the educational context. Information and Communication Technologies (ICT) have become a fundamental tool that enrich the educational experience and provide an opportunity to transform ways of teaching and learning through the use of digital media. However, although the majority of teachers have included the use of ICT in their classrooms, they have not integrated it adequately into the teaching-learning process and more training is needed. In the present work, a reflexive analysis is made of the implications arising from the use of ICT as a tool for the generation of knowledge of college students. First, the main implications of using ICTs in higher education are considered. Second, the key benefits of ICTs are analyzed, as well as issues relating to their adequate application in the teaching-learning process. Thirdly, the main technological strategies (ICT, TAC and TEP) that facilitate the incorporation of digital resources in an integrated way into the educational process are analyzed. Finally, final considerations are proposed to provide a global view of the effective integration of ICT in the teaching-learning process in higher education during the 21st century.

Keywords: information and communication technologies (ICT), technologies for learning and knowledge, teaching-learning process, educational innovation, higher education

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha supuesto una transformación sin precedentes en el ámbito de la educación superior. Ciertamente, es innegable que tanto el alumnado como el profesorado nunca han tenido a su disposición una variedad tan amplia de TIC para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior. Y a esta amplia diversidad de TIC se suman progresivamente otras como la inclusión de recursos digitales interactivos, webs semánticas y realidad aumentada o cursos masivos y abiertos online (MOOC) o la incorporación de nuevos modelos de aprendizaje interactivo (*e-learning, b-learning y m-learning*) como resultado de la constante necesidad de renovación y actualización tecnológica para acceder a la información en cualquier momento y desde cualquier lugar (UNESCO, 2019). Así, el florecimiento de entornos virtuales de aprendizaje y la utilización de herramientas TIC permiten el desarrollo de nuevas experiencias que permiten al alumnado gestionar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyen a la adquisición de aprendizajes significativos. Ciertamente, los avances en las TIC han derribado las fronteras entre educación formal e informal permitiendo la aparición de un aprendizaje invisible, autónomo, flexible y continuo que nos permita mantenernos actualizados de forma permanente, adoptando así la idea de aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning* (Boada, 2019).

Esta importante presencia de las TIC aplicada al ámbito educativo permite generar un entorno digital único y cambiante que lleva a los profesionales de la educación a replantearse algunas concepciones ligadas a los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y a la aplicación de las TIC a los contextos de formación universitaria. Quizás ha llegado el momento de dejar de entender las TIC como una herramienta novedosa y reconocerlas como un recurso habitual en las aulas universitarias, un medio al que el profesorado recurre habitualmente para llevar a cabo su labor educativa. La necesidad de entender las TIC como un recurso integrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación superior se hace más evidente al considerar las nuevas demandas personales, sociales y culturales que requiere la sociedad actual. A partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el ámbito universitario está experimentando una continua reconceptualización referida a la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento. En la sociedad de hoy el alumnado debe aprender no solo a memorizar la información sino también a desarrollar un conjunto de habilidades y competencias que le capaciten para desenvolverse en un entorno dinámico y en una sociedad futura incierta y compleja que, sin duda, será muy diferente a la que vivimos en el tiempo presente.

Parece por tanto que la propagación y afianzamiento de las TIC hace a la educación superior del siglo XXI redefinir el proceso de enseñanza-aprendizaje y dirigirse hacia concepciones más innovadoras sobre el sistema educativo (Boada, 2019). En este nuevo escenario, los roles que desempeña el alumnado y el profesorado, así como los espacios de acceso a la información y al conocimiento ya no quedan limitados a una transmisión tradicional de enseñanza presencial, unidireccional y ligada a los libros de texto. La verdadera innovación educativa, además, no depende solo de la incorporación de recursos tecnológicos novedosos, sino que se produce por la implementación de criterios que faciliten la creación de nuevos entornos de aprendizaje y comunicación de manera integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo al alumnado generar nuevos conocimientos, habilidades y competencias gracias a la utilización de herramientas virtuales. Dotar al alumnado de competencias y habilidades para la vida es un requisito indispensable para impulsar la innovación, la creación y el desarrollo de la sociedad en el siglo XXI.

2. LAS TICS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE EL SIGLO XXI: UN PRIMER ACERCAMIENTO

La sociedad experimenta una transformación constante debido a las revoluciones sociales impulsadas por las innovaciones tecnológicas y, más específicamente, por el veloz desarrollo de las TIC que está teniendo lugar desde el último siglo. Este nuevo entorno social apoyado por las nuevas tecnologías ha supuesto cambios en las relaciones sociales y una nueva concepción de las relaciones entre la tecnología y la sociedad constituyendo a la sociedad de hoy como la sociedad de la información y del conocimiento y de la educación.

La educación superior no es ajena a las nuevas demandas y desafíos que tiene la sociedad actual por lo que ha ido ajustando los procesos de enseñanza-aprendizaje a las circunstancias sociales concretas y cambiantes de nuestros tiempos (González-Sanmamed et al., 2018). Como señala Prensky "El mundo en que nuestros alumnos vivirán y trabajarán será radicalmente distinto a aquel en el que ellos y nosotros estamos viviendo ahora" (2011, p. 111). Por ello, se vuelve necesaria esta adaptación que, en la actualidad, supone cambios en los modos y formas de enseñar y aprender, en los roles que tienen las personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los escenarios donde se adquiere el aprendizaje. En el siglo XXI resulta esencial que el alumnado adquiera un conjunto de habilidades y competencias que garanticen un aprendizaje continuo para toda la vida (Boada, 2019). Esto es, habilidades que le permitan no solo retener la información sino también seleccionar, analizar y sintetizar la gran cantidad de información a la que tiene acceso, reformular la realidad, resolver problemas aplicando soluciones innovadoras y creativas en diferentes contextos y tomar decisiones de manera razonada. En este nuevo contexto, la utilización de herramientas tecnológicas en educación superior permite modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales superando las limitaciones de espacio y tiempo y creando oportunidades para construir entornos académicos virtuales a través de la indagación y el análisis que vinculan el conocimiento teórico con la realidad del contexto en el que se adquiere el aprendizaje (Poveda-Pineda & Cifuentes-Medina, 2020).

La incorporación de las TIC en las aulas universitarias proporciona una gran variedad de recursos que transforman la experiencia de aprendizaje revolucionando la forma tradicional de acceder y generar conocimiento, fomentando la participación activa del alumnado y promoviendo el desarrollo de habilidades digitales y competencias necesarias para desenvolverse en el siglo XXI (Garay et al., 2024). Entre esos recursos se encuentran los entornos virtuales de aprendizaje, las plataformas educativas en línea (aulas virtuales, MOOC, *Moodle...*), los recursos digitales interactivos (pizarras digitales interactivas, *tablets*…), aplicaciones móviles gamificadas (*Kahoot, Freerice, Voki*…) y las redes sociales educativas. Además, fruto de su continua renovación, las nuevas tecnologías en la educación superior siguen evolucionando y haciendo que emerjan nuevas posibilidades para impartir y adquirir nuevos saberes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2018). De entre estas metodologías apoyadas en las nuevas tecnologías que están emergiendo con fuerza en la educación superior del siglo XXI cabe destacar el *e-learning*, el *b-learning* y el *m-learning*. La metodología *e-learning* (aprendizaje electrónico) utiliza las TICS para impartir, acceder y gestionar contenidos educativos a través de internet o redes informáticas; la metodología *b-learning* (aprendizaje combinado o *blended learning*), por su parte, favorece la adquisición de aprendizajes significativos combinando métodos tradicionales de enseñanza presencial con herramientas y recursos virtuales, esto es, el aprendizaje se produce tanto en entornos virtuales como en entornos físicos y, finalmente, la metodología *m-learning* (aprendizaje móvil) consiste en la utilización de

dispositivos móviles (móviles, *tablets* y otros dispositivos portátiles), para acceder a contenido educativo y que el alumnado participe de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciendo una experiencia de aprendizaje más accesible y flexible. En definitiva, las nuevas tecnologías ofrecen una variedad de posibilidades, aplicaciones y herramientas, que proporcionan ideas innovadoras y permiten incorporar nuevos modelos de aprendizaje interactivo con el objetivo de alcanzar aprendizajes significativos (Asad et al., 2021; Pérez, 2023).

3. BENEFICIOS Y CONSIDERACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS TICS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE EL SIGLO XXI

La investigación reciente indica que las TIC contribuyen a la mejora de la calidad de las actividades de aprendizaje en educación superior y a la mejora del proceso de adquisición de nuevos saberes en el alumnado del siglo XXI. Concretamente, algunos estudios han señalado que la utilización de las TIC facilita el proceso de aprendizaje y la comunicación entre el alumnado (Kozlova & Pikhart, 2021). Por otra parte, Asad et al (2021) encontraron que, a través de las TIC y la utilización de materiales de aprendizaje electrónicos, el alumnado aprende con más eficacia y mejora sus capacidades para procesar la información. Además, otros estudios han apuntado que las TIC fomentan la creatividad y el pensamiento crítico y promueven habilidades digitales y competencias relevantes para el futuro entorno profesional de alumnado (Garay et al., 2024). Sin duda, el uso de las TIC permite superar algunas barreras vinculadas a la enseñanza tradicional como las dificultades relativas a la disposición del aula o la falta de colaboración entre el alumnado consecuencia de la aplicación de enfoques de aprendizaje centrados en el profesorado que, tradicionalmente, se han aplicado en el contexto de aprendizaje formal de la educación superior (Kozlova & Pikhart, 2021). De manera general, diversos estudios coinciden en señalar y resumir los principales beneficios ofrecen el uso de las herramientas TIC en el contexto actual de la educación superior. Por un lado, acceso a la información, el diseño de materiales y recursos. Los recursos TIC posibilitan la búsqueda y el acceso ilimitado a información y recursos online permitiendo al alumnado investigar y explorar en un entorno virtual (Garay et al., 2024; Poveda-Pineda & Cifuentes-Medina, 2020). En este sentido, las TIC ofrecen acceso a bases de datos académicas, repositorios y diferentes recursos educativos online, lo que no solo amplía el conocimiento del alumnado, sino que también promueve el desarrollo de un proceso de aprendizaje autónomo (Garay et al., 2024). Asimismo, existen herramientas digitales de gran utilidad que facilitan la organización y almacenamiento de la información y que filtran de forma automática la información relevante sobre un tema elegido previamente permitiendo la optimización del tiempo que el alumnado dedica a realizar la tarea (Martín et al., 2022). Los espacios virtuales son utilizados en gran medida por el alumnado para obtener información y materiales y para el envío y la recepción de tareas, documentos y productos (Pérez & Rodríguez, 2022). También, la aplicación del aprendizaje colaborativo. Los recursos TIC permiten establecer espacios creativos y formativos sincrónicos y asincrónicos como los sistemas de gestión del aprendizaje y entornos virtuales que fomentan el trabajo colaborativo y la interacción entre el profesorado y el alumnado (Garay et al., 2024; Martín et al., 2022). A este respecto, Pérez y Rodríguez (2022) encontraron que los espacios virtuales son utilizados por el alumnado para la realización de actividades y elaboración de documentos tanto individuales como grupales permitiendo la adquisición de aprendizajes en un entorno online. La construcción del conocimiento se realiza a través del uso de distintas herramientas educativas virtuales como blogs, wikis, *webinars*, foros online o redes sociales que permiten al alumnado y al profesorado compartir

información y recursos además de seleccionar y analizar la información y las actividades llevadas a cabo en el entorno virtual (Garay et al., 2024; Martín et al., 2022). Además, la personalización del aprendizaje. Los recursos TIC permiten adaptar los contenidos y la enseñanza a las necesidades e intereses individuales del alumnado (Garay et al., 2024; Engel & Coll, 2022). Para ello, los entornos virtuales proporcionan rutas de aprendizaje personalizadas en las que se recomiendan tareas y actividades individualizadas para el alumnado, lo que facilita la diferenciación en la educación y que cada alumno o alumna adquiera conocimientos a su propio ritmo superando eficazmente las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje (Garay et al., 2024). De hecho, la UNESCO (2019) indica que las herramientas TIC brindan la oportunidad de facilitar y favorecer la equidad educativa, mejorar la eficiencia y la productividad en el aula y facilitar el aprendizaje personalizado en la formación del alumnado en forma de contenidos personalizados y adaptados a necesidades individuales de cada alumno o alumna. Cabe destacar también el *feedback* inmediato. Los recursos TIC ofrecen escenarios virtuales de aprendizaje sin límites para que, tanto profesorado como alumnado, puedan opinar, aportar y evaluar tareas de manera asincrónica. Así, a través de diferentes sistemas de gestión y evaluación del aprendizaje las TIC proporcionan una retroalimentación inmediata, personalizada y eficaz al alumnado contribuyendo a la mejora de la comprensión de los contenidos propios de cualquier asignatura y a la promoción de un aprendizaje autónomo (Garay et al., 2024; Martín et al., 2022). En este sentido parece que, los entornos virtuales de aprendizaje son utilizados en gran medida por el profesorado para la revisión de material multimedia, ofrecer un seguimiento del aprendizaje al alumnado, proporcionar apoyo a la evaluación, realizar una calificación automática de actividades y tareas y, en definitiva, retroalimentar al alumnado (Pérez & Rodríguez, 2022). Por último, motivación, interés y compromiso. Los recursos TIC ayudan a crear entornos virtuales de aprendizaje en los que el alumnado se siente motivado, interesado y comprometido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades interactivas, los juegos educativos, las simulaciones y las aplicaciones móviles gamificadas logran captar la atención del alumnado, promoviendo su participación activa en el proceso de aprendizaje. Estas herramientas, además, aumentan la motivación intrínseca del alumnado hacia las tareas y mejoran sus resultados de aprendizaje, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más atractivo (Garay et al., 2024).

Aunque son muchos los estudios que coinciden en señalar las evidentes ventajas que supone el uso de herramientas digitales, la evidencia empírica también pone de manifiesto que los efectos positivos de las TIC pueden ser cuestionados bajo ciertas circunstancias. De este modo, algunos estudios apuntan que el acceso a una gran cantidad de información no garantiza la generación de nuevos conocimientos (Sancho-Gil & Hernández-Hernández, 2018). La aplicación y uso en un nivel alto de herramientas TIC no se relacionan con la mejora del aprendizaje por parte del alumnado ni con la mejora de su rendimiento académico (Poveda-Pineda & Cifuentes-Medina, 2020). De hecho, algunos autores señalan que el uso de la tecnología puede tener efectos adversos sobre el bienestar del alumnado y, por consiguiente, sobre su rendimiento académico y sus habilidades sociales (Kozlova & Pikhart, 2021). Parece por tanto que las TIC aplicadas a cualquier situación de aprendizaje no están logrando transformar la práctica educativa, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ni generar nuevos espacios de comunicación para el alumnado universitario. En este sentido, Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina (2020), señalaron en su estudio que la adaptación e integración de las TIC a los diferentes procesos de aprendizaje es tan importante que su aplicación, por sí sola, no constituye un elemento de innovación.

Estos hallazgos ponen de relieve que puede que haya algún componente más que deba ser analizado en la relación entre la tecnología y la educación. A este respecto, quizás los profesionales de la educación deben poner énfasis en analizar cómo el alumnado puede aprender los contenidos propios de cualquier asignatura curricular con el apoyo de las TIC. Y es que las TIC se han incluido en las aulas universitarias, principalmente, como elementos aislados y no como elementos integrados en los contenidos propios de las asignaturas, las metodologías de aprendizaje y las características individuales del alumnado. Así, aunque la aplicación de las TIC se encamina a crear espacios de aprendizaje virtuales en el contexto educativo que propicien cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje la evidencia empírica indica que, su incorporación se ha centrado más en las formas de presentar y organizar los contenidos con las nuevas tecnologías (Pérez & Rodríguez, 2022), esto es, a la mera transmisión de la información ligada a los procesos de aprendizaje tradicionales y a la enseñanza centrada en el profesorado que sigue predominando en educación superior (Pérez et al., 2024). Como resultado, las TIC se han utilizado en mayor medida como herramientas para duplicar las prácticas educativas tradicionales o presentar el contenido de manera más atractiva que como recursos para la creación de nuevos e innovadores entornos virtuales de aprendizaje que faciliten la colaboración y la interacción entre alumnado y profesorado y optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma de utilización de las TIC pretende facilitar la tarea docente y presta escasa atención al proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2023). De hecho, algunos estudios han encontrado que la aplicación inadecuada de las TIC en modelos formativos no mejora el aprendizaje (Rodríguez, 2011) y, más concretamente, que la exposición magistral de contenidos con la inclusión de TIC no es suficiente para lograr un aprendizaje significativo (Pérez, 2023). Sin embargo, en los últimos años no solo se ha modificado los modos de generación y acceso a la información, sino que también se han incrementado sus mecanismos de control y utilización permitiendo al profesorado aplicar las nuevas tecnologías para la configuración y desarrollo de actividades (Sancho-Gil & Hernández-Hernández, 2018) y propiciando la interacción y la conectividad dentro de un espacio virtual que favorezca una enseñanza centrada en el alumnado más propia de metodologías de enseñanza innovadoras. La integración de las TIC en la educación superior se convierte en la clave para generar nuevos aprendizajes en el alumnado, realizar transformaciones organizacionales y facilitar nuevas formas de comunicación entre las personas y de interacción con la información. Utilizar las TIC de manera integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje también permite al alumnado generar nuevos contenidos y no solo intercambiar la información o difundir conocimientos, sino influir en la sociedad y crear tendencias rompiendo con las barreras de la educación tradicional ligadas al tiempo, espacio y acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la investigación reciente coincide en señalar que, cuando se usan de manera adecuada, las TICS fomentan la creatividad, un mayor nivel de compromiso y una mejora del rendimiento académico en el alumnado de educación superior (Cedeño et al., 2023; Kozlova & Pikhart, 2021).

4. LA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA DEL SIGLO XXI: AVANZANDO DEL TIC AL TAC Y AL TEP

Tras lo expuesto anteriormente se hace evidente que uno de los mayores desafíos ligados al uso de las herramientas tecnológicas durante el S.XXI en educación superior consiste en la integración educativa adecuada de estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La literatura reciente coincide en señalar, principalmente, tres perspectivas o estrategias que facilitan la incorporación de los recursos tecnológicos de manera

integrada y efectiva en el proceso educativo y que son fruto de la ya mencionada revisión y transformación constante referida a la innovación educativa vinculada al uso de las nuevas tecnologías. Específicamente, estas tres perspectivas transitan desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y, finalmente, la Tecnología para el Empoderamiento y la Participación (TEP) (Cedeño et al., 2023). La adopción de estas estrategias por parte de las instituciones de educación superior conlleva asignar un objetivo y una aplicación concreta al proceso de enseñanza, así como, proporcionar la fundamentación y métodos desde los que abordar la formación y el desarrollo profesional del profesorado que permita la integración de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia TIC supone que las herramientas tecnológicas son fundamentalmente entendidas como tecnologías para el acceso, almacenamiento, recuperación, procesamiento, síntesis y comunicación de información digitalizada (Gómez et al., 2021). De este modo, las TIC son herramientas facilitadoras y transmisoras de información y recursos educativos para el alumnado que ofrecen multitud de posibilidades de obtener información y comunicarla y que, además, pueden ser adaptadas a las necesidades y características individuales de cada alumno o alumna (Engel & Coll, 2022). Las TIC se utilizan para informar al alumnado sobre contenidos curriculares concretos, así como, propiciar oportunidades de intercambio entre el profesorado y el alumnado y entre el propio alumnado a través de los distintos instrumentos tecnológicos que se transmiten y gestionan a través de dispositivos, software, aplicaciones, redes y otras tecnologías pudiendo crear entornos digitales para compartir la información consiguiendo una verdadera formación audiovisual y multimedia (Rosas, 2020). Bajo esta perspectiva, los conocimientos que el profesorado debe tener para utilizar estas herramientas digitales se centran, principalmente, en el ámbito tecnológico e instrumental.

La estrategia TAC entiende que las herramientas digitales pueden utilizarse como instrumentos facilitadores del aprendizaje. Las TAC no solo ofrecen nuevas formas de acceder y transmitir la información, sino que son instrumentos que permiten realizar actividades que favorezcan el aprendizaje proporcionando al profesorado y al alumnado oportunidades para la interacción y la colaboración (Ixén-Sipac & González-García, 2024). El profesorado hace uso de los recursos digitales para aplicar nuevos e innovadores métodos educativos que permiten al alumnado utilizar las herramientas digitales para favorecer un aprendizaje interactivo y potenciar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad y no como meras herramientas tecnológicas e instrumentales (Robalino et al., 2024). En este marco es posible compartir, crear y debatir simultáneamente sin restricciones de tiempo o espacio a través de la creación de entornos virtuales de aprendizaje (Latorre et al., 2018; Rosas, 2020). Así, los recursos tecnológicos se utilizan para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo un uso más formativo de estas herramientas con el objetivo de que el alumnado desarrolle habilidades y competencias necesarias para su vida y adquiera conocimientos de manera significativa (Robalino et al., 2024). Desde esta perspectiva, cobra especial importancia la formación del profesorado relativa a cómo utilizar las herramientas digitales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental que el profesorado conozca qué puede hacer el alumnado con los recursos tecnológicos para adquirir conocimientos y, por ende, aplicar eficientemente estrategias metodológicas en los escenarios virtuales de aprendizaje para alcanzar los objetivos curriculares propuestos.

La estrategia TEP destaca por su gran potencial para favorecer la participación ciudadana y el empoderamiento de profesorado y alumnado. En este marco, las tecnologías sirven como base para fortalecer la cohesión social mediante espacios virtuales que facilitan la participación activa de la comunidad en cuestiones políticas, sociales o educativas (Rosas, 2020). Las TEP adquieren importancia cuando las personas colaboran y participan entre sí como generadoras de nuevos conocimientos convirtiéndose en un medio para influir en la sociedad y crear tendencias (Latorre et al., 2018). Desde esta perspectiva, el aprendizaje tiene una dimensión individual y también social ya que la utilización de las TEP implica aprender socialmente y en comunidad en un espacio virtual en el que el alumnado interactúa y colabora para construir aprendizajes significativos que se puedan aplicar en cualquier situación y contexto futuro (Pinto et al., 2017). Parece por tanto que, las herramientas tecnológicas desempeñan una función intermediaria en la construcción conjunta del conocimiento a través de la interacción social mientras que la función del entorno educativo se centra en favorecer que los aprendizajes producidos en los espacios virtuales sean aplicables a los diferentes contextos sociales en los que se desarrolla el alumnado. Esto supone una participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde no solo acceda y consuma información, sino también la genere y aplique en los diferentes entornos en los que se desenvuelve.

En definitiva, las TIC constituyen una herramienta al servicio de la educación que el profesorado tiene la posibilidad de utilizar de manera adecuada para llegar a las TAC, alcanzando los objetivos curriculares y propiciando la adquisición de aprendizajes significativos en el alumnado para, finalmente, avanzar hacia la utilización de las tecnologías desde el enfoque TEP donde esos aprendizajes generados por el alumnado pueden llevarse a la práctica para hacer frente a los desafíos del entorno social (González et al., 2020). De este modo, surge una nueva realidad en el entorno educativo del siglo XXI que supone utilizar las estrategias TIC, TAC y TEP de manera conjunta para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y preparar al alumnado de educación superior para afrontar los retos de una sociedad en constante digitalización y globalización (León et al., 2023).

5. CONCLUSIONES

Las TIC se han convertido en herramientas virtuales cotidianas en el siglo XXI transformando el entorno educativo y ofreciendo nuevas oportunidades y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cedeño et al., 2023). Este hecho, requiere un proceso de adaptación tanto de los individuos implicados en el proceso educativo como de las instituciones de educación superior que supone la redefinición de la concepción tradicional de aprendizaje hacia una nueva concepción más novedosa y apoyada en las TIC (Boada, 2019). Por ello, el impacto de las TIC sobre la formación y la educación universitaria está suponiendo uno de cambios más profundos y significativos que haya tenido lugar en el sistema educativo superior en los últimos siglos.

Un aspecto clave en la integración de las TIC en educación superior en el siglo XXI es el modo en que se utilizan las nuevas tecnologías. La educación superior debe seguir reinventándose y adaptándose al mundo digitalizado. El desafío docente no supone la mera utilización de las herramientas digitales en el aula universitaria sino que va más allá siendo necesario integrarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el uso de las TIC no debe centrarse únicamente en emplearlas para mejorar las tareas que el profesorado ya realiza, sino que el profesorado debe explorar la posibilidad de hacer actividades nuevas y diferentes que, sin estas tecnologías, no podría realizar o que gracias al apoyo de las TIC dentro y fuera del aula podría llevar a cabo de manera

novedosa e innovadora. Esto es, avanzar de una enseñanza tradicional centrada en el profesorado y las clases magistrales a una enseñanza activa e innovadora centrada en el alumnado. Bajo esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado, las TIC permiten un acceso ilimitado a fuentes de conocimiento y a recursos y aplicaciones digitales fomentando la participación activa del alumnado, la colaboración, la interacción y promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para que el alumnado se desenvuelva exitosamente en la sociedad actual (Garay et al., 2024).

Además, la relación entre tecnología y educación no es estática, sino que está en constante evolución como reflejo de las nuevas realidades surgidas de los retos que nos plantea la sociedad del siglo XXI (Cedeño et al., 2023). Y es que las TIC están evolucionando a un ritmo mucho más rápido al que el profesorado de educación superior es capaz de integrar e incorporar en sus métodos de enseñanza, lo que genera un desajuste entre los avances tecnológicos surgidos en los últimos años y la capacidad del profesorado para asimilarlos de manera efectiva en su labor educativa. De este modo, las implicaciones de la incorporación de las TIC de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior que destaca la literatura reciente (e.g., Cedeño et al., 2023; Poveda-Pineda & Cifuentes-Medina, 2020), han evidenciado la necesidad de las instituciones de educación superior vinculada a la definición de políticas de gestión relacionadas con la mejora de la capacitación y formación del profesorado universitario. Ciertamente, las TIC no solo han transformado la dinámica de aprendizaje en las aulas tradicionales, sino que también han redefinido las competencias docentes necesarias para que el profesorado pueda orientar al alumnado hacia la adquisición de aprendizajes significativos en una sociedad cada vez más digitalizada y globalizada. Resulta necesario que el profesorado universitario del siglo XXI adquiera los conocimientos necesarios para integrar las TIC de manera innovadora y creativa en sus metodologías, fomentando la colaboración, la interacción, la motivación y el interés del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el uso de las TIC en las aulas universitarias requiere de una formación apropiada que permita al profesorado mejorar la calidad del proceso de la enseñanza a través de la integración de las TIC en el currículum de las asignaturas, en las metodologías didácticas y, teniendo en cuenta las características individuales del alumnado. Ciertamente, las TIC no son herramientas didácticas por sí mismas, sino recursos tecnológicos novedosos para la enseñanza, siendo un medio para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Venegas-Álvarez & Proaño-Rodríguez, 2021).

En definitiva, las herramientas TIC ofrecen la oportunidad para desarrollar y fortalecer las habilidades y las competencias de profesorado y alumnado permitiéndoles crear, acceder y evaluar los aprendizajes en entornos digitales. Los recursos TIC también fomentan la adquisición de capacidades que impulsan una cultura tecnológica en el contexto de educación superior facilitando el diseño de materiales y contenidos, el uso de herramientas y la creación entornos virtuales de aprendizaje, así como, el intercambio, la comunicación y el trabajo colaborativo tanto entre el propio alumnado como entre el alumnado y el profesorado (Venegas-Álvarez & Proaño-Rodríguez, 2021; Martín et al., 2022). En este sentido se vuelve esencial avanzar desde la propuesta educativa actual de inclusión de las TIC propiciando su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo dar respuesta al momento histórico, cambiante y transformador que vive la sociedad actual (Pérez, 2023) y creando ambientes educativos más enriquecedores que preparen al alumnado para enfrentarse a los retos de la sociedad del siglo XXI (León et al., 2023).

REFERENCIAS

Asad, M.M., Hussain, N., Wadho, M., Khand, Z.H., & Churi, P.P. (2021). Integration of e-learning technologies for interactive teaching and learning process: an empirical study on higher education institutes of Pakistan. *Journal of Applied Research in Higher Education, 13*(3), 649-663. http://dx.doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0103

Boada, A. (2019). De la educación tradicional a la educación virtual: acortando fronteras para el empoderamiento de competencias en el siglo XXI. En CJ Santos, S. Martínez y N. Martínez (Ed), *Alfabetizando Digitalmente para la Nueva Docencia* (pp.25-36). Pirámide.

Cedeño, R.J., Vásquez. P.C., & Palacios, I.A. (2023). Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Rendimiento Académico: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 10297-10316.

Engel, A., & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(1), 225-242. https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489

Garay, R.A., Hernández, R.M., & Bertolotti, C.R. (2024). Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación Superior: avances y perspectivas. Sello Editorial CITSA, 1-58. https://doi.org/10.61286/edcitsa.vi.46

Gómez, W., Salgado, E., Hinostroza, G., & León, A.H. (2021). Uso de las TIC en docentes universitarios de la región central del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(4), 4985-5006. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.671

González, M.G., Ojeda, M.C., & Pinos, P.C. (2020). Desafío del Siglo XXI en la educación: dando saltos del TIC-TAC al TEP. *Revista Scientific, 5*(18), 323-344. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones, 48*(1), https://doi.org/25-45.0.30827/publicaciones.v48i1.7329

Ixén-Sipac, R., & González-García, J. (2024). TIC-TAC-TEP: una propuesta pedagógica para la formación de formadores y su validación en diversos contextos de educación superior. En E. de Prada-Creo, A. Quintairos-Soliño, S. M. Gamaleldin, U. Gaulee, K. Bista y B. Zhang (Ed), *Innovative Approaches to Learning Global: Advances in Sustainable, Inclusive, and Creative Education*, (pp.193-201). STAR Scholars Press

Kozlova, D., & Pikhart, M. (2021). The use of ICT in higher education from the perspective of the university students. *Procedia Computer Science*, 192, 2309-2317. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.221

Latorre, E.; Castro, K. y Potes, I. (2018). Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda

León, W. P., Montaguano, J. E., Blacio, S. E., Ortiz, N. G., & León, R. V. (2023). TIC TAC TEP En Educación: Estrategias y Beneficios de su Implementación. Ciencia *Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(5), 8917-8938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8462

Martín, A., Jódar, M., & Valenzuela, M. I. (2022). Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en formación y docencia. *FMC-Formación Médica Continuada en Atención Primaria, 29*(3), 28-38. https://doi.org/10.1016/j.fmc.2022.03.004

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. https://lc.cx/3MUkTc

Pérez, L. R. (2023). B-LEARNING y el aprendizaje significativo en Educación Superior. *Revista Científica D Épica*, 1.

Pérez, É., & Rodríguez, J. J. (2022). Análisis del uso de espacios virtuales en educación superior. *Apertura, 14*(1), 66-79. http://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2104

Pérez, A., Acosta, R., & Reyes, Y. (2024). La didáctica interactiva de lenguas extranjeras en la formación de profesores de inglés. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria, 10*(1), 1-16. http://dx.doi.org/10.61154/mrcm.v10i1.3266

Pinto, A.R., Cortés, O., & Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (51), 37-51.

Poveda-Pineda, D.F., & Cifuentes-Medina, J.E. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitaria, 13*(6), 95-104. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095

Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Madrid, SM.

Robalino, J.A., Ríos, M.B., Hernández, L.F., Moncayo, J.P., & López, J.E. (2024). Impacto de las TAC en la enseñanza de habilidades cognitivas en estudiantes de Educación Superior. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(2), 55. https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1914

Rodríguez R. (2011) Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: Problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado,15*(1), 9-22.

Rosas, M.C. (2020). Experiencia en la adaptación de evidencias de aprendizaje digitales: TIC, TAC, TEP. En Archundia, E, León, M. A, Cerón, C (Ed), *Redes de aprendizaje digital en nodos colaborativos*, (pp. 215-230)

Sancho-Gil, J.M., & Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-23. http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4

Venegas-Álvarez, G S., & Proaño-Rodríguez, C.E. (2021). Las TIC y la formación del docente de educación superior. *Dominio de las Ciencias, 7*(1), 10. https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1662

El lenguaje del *sabor*: estudio de su estructura léxico-semántica en español

Joseph García Rodríguez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4100

Resumen: Este estudio examina el término *sabor* en español desde una perspectiva semántica y explora su evolución y las múltiples derivaciones léxicas que han surgido en torno a él. A partir de corpus lexicográficos y etimológicos, se analiza cómo los contextos históricos y culturales han influido en la expansión del término desde el español medieval hasta su uso actual. La investigación se basa en fuentes como el *Corpus del Diccionario histórico de la lengua española*, poniendo especial énfasis en textos del siglo XIII y del Renacimiento. Se estudian las acepciones históricas de *sabor* y palabras derivadas como *sabroso* y *sinsabor*, con el fin de destacar cómo los significados han ido especializándose en el campo del gusto. Además, se revela que algunas derivaciones han adoptado nuevos significados, como en el español caribeño, lo que refleja vínculos con cualidades como la diversión. En definitiva, el estudio aporta pistas sobre el cambio lingüístico y la adaptabilidad semántica del español a las necesidades comunicativas.

Palabras clave: semántica, derivaciones léxicas, evolución lingüística, contexto, *sabor*

Abstract: This study examines the Spanish term *sabor* from a semantic perspective, exploring its evolution and the various lexical derivations that have emerged around it. Using lexicographic and etymological corpora, it analyses how historical and cultural contexts have influenced the term's expansion from medieval Spanish to its contemporary usage. The research relies on sources such as the *Corpus del Diccionario histórico de la lengua española*, with a particular focus on texts from the 13th century and the Renaissance. Historical meanings of *sabor* and derived words like *sabroso* and *sinsabor* are studied to highlight how meanings have become specialized within the realm of taste. Additionally, it reveals that some derivations have adopted new meanings, such as in Caribbean Spanish, where they reflect qualities associated with enjoyment. Ultimately, the study provides insights into linguistic change and the semantic adaptability of Spanish to communicative needs.

Keywords: semantics, lexical derivations, linguistic evolution, context, *sabor*

1. INTRODUCCIÓN

La construcción y deconstrucción de significados lingüísticos se presenta como uno de los focos de interés más profundos y enriquecedores en los estudios filológicos contemporáneos. Este proceso no solo es reflejo de los cambios inherentes a la naturaleza dinámica de las lenguas, sino que es el resultado de una intrincada red de factores sociales, históricos, culturales y cognitivos que intervienen en la evolución de cada término y en las variaciones de sentido que adquiere a lo largo del tiempo (Alvar Ezquerra, 1996; Bybee, 2015; Traugott & Dasher, 2002). Lejos de ser una secuencia de cambios lineales, la evolución semántica de las palabras muestra una complejidad

adaptativa donde los significados se modifican, muchas veces, de forma silenciosa, y cuyas consecuencias solo pueden observarse retrospectivamente mediante estudios detallados que contrasten elementos morfosintácticos y semánticos en distintos momentos históricos (Brinton & Traugott, 2005; Cano Aguilar, 2004).

La transformación en el significado de ciertas palabras en español, por ejemplo, además de evidenciar este fenómeno, permite ilustrar cómo un término puede desplazarse de un campo semántico específico a otro en función de factores pragmáticos y contextuales (Lorente Casafont, 2022). Los ejemplos de *avión* y *trenza* son representativos de esta trayectoria. El término *avión*, que en su origen medieval hacía referencia a una especie de ave, el vencejo, ha pasado a designar, en tiempos contemporáneos, una máquina voladora de tecnología avanzada, compartiendo con su sentido original únicamente la idea general de 'volar' o 'estar en el aire' (Corominas & Pascual, 1980). En este sentido, la evolución de los significados sigue patrones de adaptación al contexto social y tecnológico, lo que permite observar fenómenos de proximidad semántica y, en algunos casos, lo que se ha denominado *contaminación léxica*, en donde términos de un mismo campo semántico tienden a influirse mutuamente, adaptando y especializando sus significados (Lehmann, 2002; Hopper & Traugott, 2003).

La etimología del término *trenza* es igualmente ilustrativa de esta evolución semántica, ya que inicialmente aludía a un procedimiento genérico de ligar cuerdas y no precisamente al peinado, que constituye hoy en día su acepción más extendida, como recoge el *DUE* (Moliner, 2007). La adaptación semántica aquí resulta, en gran medida, del uso repetido en contextos específicos que llevan a la palabra a asociarse con un campo de significado nuevo y diferente al de su concepción original. Este fenómeno, de naturaleza pragmática, permite una especialización progresiva del término, lo que permite que el cambio se integre en el léxico común sin que el usuario actual perciba la trayectoria de significación que subyace en el uso corriente (Heine, 1997).

Más allá de los ejemplos individuales, esta dinámica semántica se nutre también de un proceso de arqueología lingüística en la que el análisis diacrónico de los lexemas facilita el análisis de sus significados históricos (Coseriu, 1977). Este estudio de reconstrucción consiste en interpretar cada palabra dentro de sus contextos originarios y entender cómo las funciones semánticas se han desplazado o adaptado a nuevos territorios de significación. Es, en muchos sentidos, una labor interpretativa similar a la arqueología, en la cual los rastros lingüísticos actúan como vestigios de los cambios históricos y permiten reconstruir la narrativa evolutiva de una palabra (Pountain, 2003).

En esta investigación, se abordará el término *sabor* como objeto de estudio, a fin de explorar sus variaciones y derivados a través del tiempo, lo cual permitirá comprender las múltiples formas en las que el español ha preservado y adaptado este significado particular a lo largo de su historia.

2. CUESTIONES METODOLÓGICAS

El estudio se orienta hacia un análisis profundo del sustantivo *sabor* y sus derivaciones de primer grado, específicamente *sinsabor*, *desabor*, *saboroso*, *sabroso*, *asaborir*, *saborizar*, *asaborar* y *saborear*, tal como se recoge en la *Base de Datos Morfológica del Español* (*BDME*) (Pena, 2019), una plataforma digital clave para acceder a información detallada sobre la morfología de términos en el léxico español. Esta selección de derivaciones permite un abordaje integral de los campos semánticos compartidos, por lo que posibilita analizar no solo las conexiones entre ellas, sino también con su raíz, *sabor*, y su origen etimológico en el verbo latino *SAPĔRE*, que inicialmente contenía una doble connotación: la de 'sabiduría' o 'conocimiento' y la de 'gusto' o 'sabor'. Este estudio busca demostrar cómo estas asociaciones semánticas han

persistido y evolucionado a lo largo del tiempo, sustentado en ejemplos históricos tomados del *Corpus del Nuevo diccionario histórico de la lengua española* (*CDH*), que documenta la evolución léxica a través de los siglos.

En particular, se presta atención a menciones del término *sabor* en textos de los siglos XIII y XIV, como el *Cantar de Mio Cid*, una obra que permite observar una variedad de usos y significados del término en un contexto de cambio lingüístico significativo. Este corpus, el *CDH*, es una fuente valiosa para explorar las variaciones semánticas del término, las cuales reflejan tanto los mecanismos de derivación como el uso multifacético de *sabor* en una época marcada por la expansión y consolidación del castellano. Dichas variantes semánticas ilustran la riqueza lingüística del periodo, pues revelan la creatividad inherente en la evolución de la lengua, en la que *sabor* y sus derivados expresan una serie de matices y significados que resonaban en el contexto cultural y social de su tiempo.

Además, estas distintas acepciones de *sabor* y sus derivaciones en estos primeros textos aportan complejidad al estudio léxico y nos acercan a un momento formativo en la lengua castellana en el que múltiples influencias (romance, latín, árabe, etc.) y contextos culturales contribuyeron a una estructura lingüística en proceso de estabilización. El análisis de las alternancias en el significado y el uso de *sabor* y sus derivados en este marco nos permite rastrear los patrones de cambio semántico y morfológico que han modelado el castellano hasta alcanzar la estructura gramatical y léxica actuales.

La representación visual en la Tabla 1 muestra una red de relaciones semánticas y derivativas que servirá como base para este análisis. En ella, se recogen las dinámicas de cada término en relación con sus significados y su categoría gramatical, lo que proporciona una perspectiva detallada de los matices lingüísticos que contienen las palabras derivadas. Este enfoque permitirá observar cómo ciertas acepciones se consolidan, mientras otras caen en desuso o adquieren significados figurativos, lo cual refleja una adaptación del lenguaje que responde a los cambios socioculturales a lo largo de los siglos.

Tabla 1. Familia léxica de *sabor* según la BDME (Pena, 2019)

Término base	Derivación	Categoría gramatical	Observación
sabor	*sinsabor*	sustantivo	Derivación negativa, indica ‘ausencia de sabor’
	desabor	sustantivo	Derivación negativa, sentido de ‘insipidez’
	sabroso	adjetivo	Califica algo con buen sabor
	asaborir	verbo	Forma arcaica de *saborear*
	saborizar	verbo	Añadir sabor a algo
	asaborar	verbo	Variante arcaica de *saborear*
	saborear	verbo	Probar detenidamente algo para apreciar su sabor

Con todo, este análisis busca profundizar en cómo cada derivación de *sabor* aporta una capa significativa a la evolución del término para favorecer la comprensión holística de los procesos de cambio léxico y semántico en el español. Como se observará a continuación, *sabor* y sus derivados ilustran la continua reinterpretación del léxico en respuesta a las necesidades expresivas y prácticas de cada época.

3. ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES Y LOS SIGNIFICADOS DE *SABOR*

Para iniciar un examen exhaustivo del término *sabor* es interesante considerar la definición proporcionada por el *DLE* (RAE y ASALE, 2014 [2023]), que rastrea sus orígenes etimológicos en el latín SAPOR, -ŌRIS. Esta entrada muestra cómo el concepto de *sabor* ha abarcado, a lo largo del tiempo, diferentes matices y aplicaciones, lo que

permite revelar la riqueza semántica y la adaptabilidad del término. Los significados que se recogen son los siguientes: 1) 'Sensación que ciertos cuerpos producen en el órgano del gusto'; 2) 'Impresión que algo produce en el ánimo'; 3) 'Propiedad que tienen algunas cosas de parecerse a otras con que se las compara', como en *Un poema de sabor clásico*; 4) 'Cada una de las cuentas redondas y prolongadas que se ponen en el freno, junto al bocado, para refrescar la boca del caballo', uso mayormente en plural; y 5) 'Deseo o voluntad de algo', significado que el diccionario académico marca como desusado.

Estas acepciones reflejan diferentes etapas en la evolución semántica del término, lo que permite observar cómo *sabor* ha transitado de un ámbito sensorial a otros usos figurados, abstractos e incluso pragmáticos. La primera acepción alude a su significado más extendido en la actualidad, en el cual *sabor* representa la percepción gustativa que experimenta el individuo. No obstante, las siguientes definiciones ofrecen una perspectiva más amplia de la historia y los significados asociados a esta palabra, que sobrepasan el dominio del sentido del gusto y se adentran en aspectos emocionales y metafóricos, denotando la capacidad de *sabor* para expresar similitud, evocación, deseo y hasta características estilísticas. Este repertorio semántico sugiere que el término describe una experiencia sensorial y representa una serie de experiencias subjetivas y abstractas que enriquecen su campo de significación.

La tercera acepción, *sabor* como 'propiedad evocativa', plantea un uso metafórico que otorga al término la capacidad de evocar un estilo o una cualidad particular que remite a un referente compartido, como en la expresión *Un poema de sabor clásico*. Este sentido se vincula con la habilidad de ciertos elementos para sugerir una tradición, estética o época específica, lo cual constituye un aspecto fundamental en su evolución semántica. En tal sentido, en el ámbito artístico y literario, *sabor* permite la construcción de conexiones simbólicas donde una obra, un estilo o incluso un lugar pueden transmitir sabores o esencias que trascienden el campo sensorial. Este uso metafórico ilustra el modo en que los términos sensoriales, en su paso al lenguaje figurado, amplían su campo de significación y permiten describir cualidades abstractas o evocativas que se relacionan con la percepción y la apreciación estética.

La quinta acepción, en desuso, constituye otro ejemplo de la complejidad del término, ya que *sabor* se utilizaba antiguamente como sinónimo de 'deseo o voluntad de algo'. Este significado evidencia un uso más abstracto y subjetivo, y nos recuerda que en épocas pasadas el término se relacionaba tanto con el sentido del gusto como con las inclinaciones personales y las preferencias. En este caso, *sabor* no aludía solo a una característica percibida en el paladar, sino que se empleaba como una expresión de voluntad o inclinación personal, un matiz que hoy está ausente en el lenguaje cotidiano. Este sentido antiguo es indicativo de un vínculo profundo entre la experiencia del gusto y la manifestación de una elección o predilección, como si el *sabor* personal fuera una extensión del deseo. Esta acepción evoca un contexto en el que los términos sensoriales tenían la capacidad de reflejar aspectos internos y deseos, y demuestra la relevancia de lo subjetivo y lo volitivo en la configuración temprana del término.

El análisis diacrónico de este último sentido se enriquece al observar ejemplos históricos del uso de *sabor* en el *Cantar de Mio Cid* (siglos XII-XIII), obra fundamental de la literatura medieval española. Los versos seleccionados, extraídos del *Corpus del Nuevo diccionario histórico de la lengua española* (*CDH*) editado por la Real Academia Española (RAE), son los siguientes: a) "[…] levedes un portero, tengo que vos avrá pro; si leváredes las dueñas, sírvanlas a su sabor, fata dentro en Medina, denles cuanto huebos les fuer […]" (RAE, 2013, n.° 8, 1140, s. XIV ES); b) "[…] cuando llegó a San Pero el buen Campeador con estos cavalleros que l' sirven a so sabor […]" (RAE, 2013,

n.° 1, 1140, s. XIV ES); y c) "[…] Per Vernúez: -Rogárenlo emos lo que dezides vós, después faga el Cid lo que oviere sabor […]" (RAE, 2013, n.° 14, 1140, s. XIV ES). Dichos fragmentos muestran una interpretación ampliada del término. En estos contextos, *sabor* se usa para expresar una inclinación o voluntad, lo que permite una aproximación tanto al 'deseo' como al 'arbitrio'. Todo ello, pues, revela la flexibilidad semántica del término y su capacidad de adaptación a distintas situaciones.

En los ejemplos a) y b), *sabor* se usa en un sentido de 'deseo' o 'preferencia', como si el gusto personal implicara una disposición o arbitrariedad en la acción. Sin embargo, en c), la expresión "lo que oviere sabor" sugiere un matiz adicional: la libertad de actuar según la propia voluntad, por lo que se conserva la esencia del significado primigenio del término en un sentido subjetivo y volitivo. Esta variabilidad en el uso del término *sabor* en el contexto medieval nos ofrece una ventana a los significados que acompañaban al término en esa época, donde el gusto personal se conectaba estrechamente con la autonomía de decisión y el deseo. Así, *sabor* como 'deseo' o 'voluntad' destaca un vínculo entre el ámbito sensorial y el emocional, un aspecto que, aunque relegado en la modernidad, sigue siendo esencial para comprender su evolución.

Para profundizar en la conexión entre *sabor* y sus connotaciones figuradas de voluntad, es relevante examinar la relación entre este sustantivo y su verbo raíz, *saber*. Según el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (Corominas y Pascual, 1980), la voz *saber*, que deriva del latín SAPĔRE y se documenta a finales del siglo X, significaba 'tener inteligencia, ser entendido' y, literalmente, 'tener gusto' o 'ejercer el sentido del gusto'. Esta definición etimológica refuerza la idea de que el sabor estaba asociado a una capacidad de discernimiento y percepción, no limitada al paladar sino aplicada a la comprensión y el conocimiento. El gusto por algo, desde esta perspectiva, no era solo una experiencia física, sino también una expresión de afinidad, entendimiento y juicio. En este sentido, el uso antiguo de *sabor* como 'deseo' o 'voluntad' se conecta con una noción en la que el gusto está ligado a la capacidad de juicio y a la inclinación personal, como una manifestación del saber propio.

Hoy en día, algunas expresiones coloquiales como *lo acomodé a mi gusto* retienen vestigios de esta asociación entre gusto y deseo. En estos casos, *gusto* se emplea figurativamente para denotar elección o preferencia y conserva una conexión con el significado original de *sabor* en su sentido de 'voluntad'. Estas construcciones lingüísticas evidencian cómo el término mantiene en el uso moderno un matiz de 'arbitrio' o 'decisión', relacionado indirectamente con la subjetividad y el juicio individual. De hecho, al reinterpretar las expresiones históricas mencionadas, podríamos establecer una cadena de alternancias como *lo acomodé según mi deseo*, *a mi placer*, *a mi arbitrio*, *a mi orden*. Al final, podría incluso proponerse *lo acomodé según mi leal saber y entender*, lo cual conecta *sabor* y *saber* en una red semántica de afinidades que hace que el término *sabor* no se reduzca a la percepción gustativa, sino que conserve una dimensión de juicio y discernimiento personal.

Este análisis permite conocer el modo en que *sabor*, en su sentido más amplio, conserva la esencia de su origen en SAPĔRE y cómo esta raíz ha alimentado una red de significados que relacionan el gusto físico con la capacidad de entender, decidir y preferir. La evolución de *sabor*, que ha pasado de describir tanto deseos personales como sensaciones gustativas, nos invita a reflexionar sobre cómo el lenguaje puede reflejar y conservar conceptos culturales y psicológicos antiguos, adaptándose a las necesidades comunicativas de cada época.

3.1. Cambios en funciones y significados a partir del siglo xv

A medida que el castellano se consolidaba como lengua dominante en el territorio ibérico, el siglo XV representó un punto de inflexión para su evolución lingüística, estructural y semántica (Ruiz Pérez, 2013). Este período, crucial para el desarrollo de una lengua estandarizada, fue influenciado por varios factores históricos, sociales y tecnológicos. La culminación de la Reconquista en 1492 no solo transformó el paisaje político y religioso de la península ibérica, sino que también impulsó el predominio del castellano sobre otras lenguas vernáculas como el catalán, el gallego y el vasco, las cuales tenían una tradición literaria y cultural significativa (Penny, 2000). La imposición del castellano como lengua de la administración y de las élites en las cortes de Castilla y Aragón fomentó una mayor cohesión lingüística, lo que favoreció la centralización idiomática y el establecimiento de las bases de un español unificado que empezaba a distanciarse del lenguaje medieval (Lapesa, 1981).

En este contexto, el desarrollo de herramientas de estandarización resultó fundamental. La invención de la imprenta en Europa (hacia 1440) y su introducción en España transformaron radicalmente el acceso y la difusión del conocimiento, permitiendo la producción de textos en masa que ayudaban a fijar las normas del castellano (McLuhan, 1962; Díez Fernández, 2008). La primera gramática de la lengua castellana, publicada por Antonio de Nebrija en 1492, fue un hito histórico, ya que sentaba las bases para la regulación de la lengua y proporcionaba un modelo normativo que orientaba la corrección y unificación del idioma. Nebrija, consciente de la relevancia político-cultural del castellano en la reciente expansión territorial, defendía la necesidad de una lengua cohesionada que reforzara el poder de Castilla y permitiera la transmisión eficaz de su cultura y valores. Esta estandarización fue determinante para reducir la variabilidad lingüística y estabilizar ciertos usos léxico-semánticos que se consolidaron en los siglos venideros (Company Company, 2006).

El cambio semántico de términos como *sabor* durante este periodo ilustra el proceso de adaptación de las palabras a un contexto lingüístico en transformación. En el castellano medieval, *sabor* era un término polivalente que, además de referirse al sentido del gusto, incluía connotaciones abstractas como ‘deseo’ o ‘preferencia’. Con el siglo XV y el proceso de normalización lingüística, la palabra comenzó a adquirir un uso más restringido al ámbito gustativo, aunque no sin conservar vestigios de sus acepciones previas. En textos como los que recoge el CDH, se observa un progresivo desplazamiento del término hacia su connotación actual. Algunos ejemplos de 1428, como “ante lo deuen dar a ellos que no a otros estraños & no por sabor que ayan de fazer los ricosla” (RAE, 2013, n.° 1946, 1428, s. XV, pág. 98), reflejan el uso del término con una ambigüedad que permite interpretaciones cercanas a ‘deseo’ o ‘intención’, mientras que, en otras instancias, como “las aguas mudan su sabor, su color e olor e su bondat según la natura de la tierra por do corre” (RAE, 2013, n.° 1665, 1428, s. XV, pág. 84), la palabra ya comienza a estabilizarse en un sentido que se aproxima al moderno.

Este proceso de estabilización semántica, que continuó en las décadas siguientes, responde a la necesidad de la lengua de adaptarse a nuevas realidades políticas y culturales, al mismo tiempo que reflejaba los cambios en las percepciones sensoriales y la ampliación de significados figurados. Las obras literarias de autores como Jorge Manrique y Fernando de Rojas contribuyeron a la transformación del castellano medieval, al ofrecer modelos de uso en los que el término *sabor* y sus derivados comenzaban a emplearse con mayor especificidad, situándose en un campo semántico que reflejaba una comprensión más alineada con la modernidad renacentista. Manrique (1480-1490 [1584]), en sus *Coplas por la muerte de su padre*, y de Rojas (1490 [1841]), en *La Celestina*, emplean un castellano del siglo XV en el que los términos relacionados

con *sabor* tienen ya una mayor tendencia hacia los significados gustativos, lo que marca una transición desde las interpretaciones abstractas de épocas anteriores hacia una orientación más concreta (véase, por ejemplo, Palma Villaverde (2014), para conocer la relación entre la obra de Fernando Rojas y la historia de la lengua española; y de Beni (2022), que muestra datos de interés lingüístico sobre el *Cancionero de Llavia* del siglo XV).

Con el transcurso del siglo XV y el fortalecimiento del castellano como lengua de la cultura y la administración, *sabor* y otros términos relacionados continuaron su proceso de fijación semántica, como se observa en ejemplos sucesivos del CDH en las primeras décadas del siglo XVI. En 1494, la estabilización de *sabor* en el ámbito del gusto es ya evidente, y su evolución hacia un uso normativo permite que se mantenga con esta connotación hasta el presente. Esta transformación de *sabor* en un término principalmente asociado al gusto físico, aunque con la posibilidad de aplicaciones figurativas, muestra cómo la lengua tiende a limitar el rango de ambigüedades semánticas cuando se consolida su función en la comunicación formal. Por tanto, los significados de *sabor* en la época moderna se distancian de las acepciones medievales de 'deseo' o 'arbitrio' y consolidan su relación con las experiencias sensoriales, aunque este cambio semántico no elimina por completo las connotaciones figuradas.

Este fenómeno es indicativo de la evolución léxica en el contexto de una lengua que se expande y se normaliza, lo cual permite observar cómo los términos abstractos pueden adquirir concreciones sensoriales en función de cambios en las prácticas culturales y en la percepción de los sentidos. A medida que el castellano renacentista se configuraba como una lengua formalizada y con un alcance territorial más amplio, el término *sabor* fue perdiendo gradualmente sus significados polivalentes para adaptarse a un sistema semántico más estable. Esto no solo contribuyó a su consolidación en el léxico moderno, sino que también favoreció el desarrollo de derivados con aplicaciones específicas, como *sabroso* (que adquirió usos gustativos y figurados) y *saborizar* (utilizado en un sentido técnico).

En definitiva, el siglo XV marcó el comienzo de la consolidación política y cultural del castellano e impulsó la estabilización de términos como *sabor*, alineándolos con un sistema semántico en el que las palabras adquirieron connotaciones más definidas y restringidas. Este cambio refleja la influencia de los procesos histórico-tecnológicos en la lengua, lo que evidencia cómo la evolución semántica responde tanto a la estandarización como a las necesidades expresivas y culturales de sus hablantes.

3.2. Procesos de derivación y transformación léxica

Como se ha comentado, la familia léxica de *sabor*, derivada de la raíz latina SAPĔRE, constituye un conjunto amplio y diverso de términos que nos permite trazar un mapa de su evolución semántica y funcional en el español. Según el *DLE* (RAE y ASALE, 2014 [2023]), esta raíz ha dado lugar a una serie de palabras como *sinsabor*, *desabor*, *saboroso*, *sabroso*, *asaborir*, *saborizar*, *asaborar* y *saborear*, que mantienen vínculos conceptuales con su origen, pero se adaptan y especializan en contextos diversos, reflejando cambios en los sentidos y funciones lingüísticas a través del tiempo.

En primer lugar, *sinsabor* es un ejemplo clave de la expansión del significado de lo concreto a lo abstracto. El *DLE* (RAE y ASALE, 2014 [2023]) identifica tres acepciones para este sustantivo: 1) 'Desabrimiento del paladar', 2) 'Insipidez de lo que se come', y 3) 'Pesar, desazón moral, pesadumbre'. Este último sentido abstracto refleja un proceso de metáfora semántica, donde el término, inicialmente vinculado al ámbito sensorial, evoluciona hacia un sentido emocional, lo que genera una conexión entre la experiencia física del desagrado y un estado emocional de tristeza o insatisfacción. Este

desplazamiento ilustra cómo el lenguaje utiliza el ámbito sensorial como punto de partida para describir aspectos psicológicos, un fenómeno común en la evolución lingüística de términos con carga sensorial y emocional.

Por otro lado, *desabor*, aunque menos frecuente y considerado en desuso, conserva un uso similar. Dicho término significa tanto 'insipidez o desabrimiento en el paladar' como, en su segunda acepción, 'pena o disgusto', en una clara analogía con *sinsabor*. Esta extensión semántica revela una estructura en la que el español ha utilizado términos relacionados con el gusto y el sabor para expresar cualidades abstractas, principalmente en el ámbito emocional. En el análisis de estos sustantivos encontramos una migración del significado literal a una representación de estados internos, una característica que resalta la flexibilidad del español para establecer vínculos entre experiencia sensorial y afectiva.

La presencia de *saboroso*, un adjetivo en desuso que es sinónimo de *sabroso*, evidencia la evolución de la morfología y el léxico en español. El uso de *saboroso* y su eventual reemplazo por *sabroso* subraya los procesos de simplificación y estandarización léxica que suelen acompañar la evolución de las lenguas. En el caso de *sabroso*, su significación abarca un abanico de acepciones que, en su forma coloquial y regional, muestran un desarrollo más complejo: en el español de Cuba, República Dominicana y Venezuela, *sabroso* se emplea para describir algo ameno o entretenido, como una música alegre o una persona que vive sin preocupaciones, lo cual amplía su alcance semántico al ámbito de lo festivo y agradable. Estos usos regionales enfatizan el carácter cultural de la lengua y su capacidad para adaptarse a las necesidades expresivas de cada comunidad.

En cuanto a los verbos derivados, *asaborir* y *asaborar* son formas verbales en desuso que significaban *saborear*. Su escaso uso en el español contemporáneo y su eventual reemplazo por *saborear* reflejan el proceso de selección léxica, en el que ciertas formas se estandarizan mientras que otras son eliminadas del uso común. Este fenómeno de reemplazo y absorción de variantes lingüísticas, en favor de términos más funcionales en la cotidianidad, evidencia cómo la lengua se adapta para simplificar y unificar sus expresiones sin perder la raíz conceptual de los términos originales.

Además, el verbo *saborizar*, que el *DLE* (RAE y ASALE, 2014 [2023]) define como 'agregar una sustancia a algo para darle sabor', refleja un cambio en la percepción y el uso de los sabores, en particular en la gastronomía contemporánea. El empleo mayoritario de este término en su forma participial sugiere una acción puntual que enfatiza la intensificación del sabor en los alimentos, lo que nos habla de una evolución léxica y cultural, en la que el verbo se adapta a nuevas prácticas y gustos culinarios. Esto evidencia, una vez más, el impacto de la modernidad en el léxico español.

Finalmente, *saborear*, con sus acepciones de 'dar sabor a algo', 'percibir detenidamente el sabor' y, en un sentido figurado, 'apreciar detenidamente una cosa grata', expande el campo semántico del verbo hacia un ámbito figurado, donde el término ya no se limita al acto de degustar, sino que se aplica al disfrute o la apreciación de experiencias o situaciones placenteras. Este desarrollo figurado muestra cómo el léxico refleja las experiencias sensoriales y los valores culturales que asocia con el deleite y el disfrute.

El análisis de esta cadena léxica de derivaciones permite observar una clara progresión de significados y la presencia de términos en desuso, como *asaborir* y *asaborar*, que representan estadios intermedios en la evolución del castellano. Estos términos ya no son comunes en el habla actual, pero su existencia revela cómo el léxico ha respondido a las necesidades de comunicación de cada época, por lo que proporcionan un testimonio de los cambios que la lengua ha atravesado para adaptarse a nuevas realidades y contextos de uso. La conservación y resignificación de términos como *sabroso* en

regiones específicas demuestra la capacidad del español para reflejar y adaptar la lengua a las necesidades socioculturales de sus hablantes, creando significados que van más allá del ámbito sensorial y que abarcan interpretaciones culturales o experienciales de la vida cotidiana.

Esta familia léxica también ejemplifica cómo el español permite construir una amplia red de palabras derivadas a partir de una raíz común y generar una gama de significados que abarcan desde lo concreto hasta lo figurado y desde lo sensorial hasta lo emocional. Estos cambios responden a las necesidades expresivas de cada época y región, que buscan conservar al mismo tiempo elementos del significado original y permitir la creación de nuevos sentidos. La palabra *sabor* y sus derivados constituyen, en suma, un ejemplo de la riqueza del sistema derivativo en español y su capacidad para conservar la memoria cultural mientras acomoda nuevas connotaciones y usos en respuesta a las necesidades comunicativas de cada generación.

4. CONCLUSIONES

La trayectoria semántica y léxica de la palabra *sabor* ha sido objeto de un proceso de transformación notablemente complejo que refleja los mecanismos del cambio lingüístico y la adaptación de los significados en función de los contextos histórico-culturales. Los primeros registros del uso de *sabor* en el castellano medieval, presentes en textos del siglo XIII como *El Cantar de Mio Cid*, muestran una variabilidad semántica que incluía significados como 'deseo' o 'preferencia'. Dichos matices evidencian un uso del término que se alejaba del sentido restringido al ámbito del gusto que posee hoy, por lo que abarca en su lugar acepciones relacionadas con el ánimo, el deseo o el arbitrio personal. Esto permite entrever la amplitud conceptual de *sabor* en su etapa medieval.

El siglo XV marca un periodo de transición y consolidación del español como lengua dominante, acompañado por la normalización de ciertos términos y significados. En esta época, *sabor* comienza a adquirir un uso más orientado al sentido específico del gusto y se acerca progresivamente a su acepción moderna. Dicha transición es facilitada, en gran parte, por cambios sociolingüísticos significativos, como la introducción de la imprenta y la publicación de la primera gramática castellana en 1492, factores que influyen en la fijación de usos y significados. El análisis comparativo de las acepciones de *sabor* en esta época revela una estabilización semántica en la cual el término empieza a estar más ligado al paladar y a la experiencia sensorial, aunque aún conserva trazas de sus usos anteriores en contextos específicos.

La cadena léxica derivada de la palabra, que incluye términos como *sinsabor*, *sabroso*, *saborizar*, *asaborir* y *saborear*, ofrece una visión detallada del proceso de lexicalización y especialización de significados en español. Cada derivado mantiene un vínculo con el sentido original de SAPĔRE, pero, a su vez, se adapta y amplía en función de su contexto de uso. El término *sinsabor*, por ejemplo, se ha mantenido en el lenguaje moderno, no solo para referirse a la falta de sabor en el sentido culinario, sino también como una metáfora para expresar pesadumbre o desazón emocional. Este tipo de uso figurado refleja la capacidad del léxico para conservar y resignificar significados en relación con experiencias humanas básicas, como el sabor y el deseo.

Asimismo, el análisis etimológico revela que ciertos términos derivados han caído en desuso, como *asaborir* y *asaborar*, los cuales han sido reemplazados en gran medida por *saborear*, una forma más común en el español actual. Esta absorción de significados y términos demuestra los procesos de selección lingüística y simplificación, donde algunas formas léxicas desaparecen o son absorbidas por otras más frecuentes o funcionales en el habla cotidiana. Sin embargo, otros términos derivados han

evolucionado hacia significados específicos en el español regional, como es el caso de *sabroso* en el español caribeño, donde ha adquirido connotaciones adicionales de alegría, entretenimiento y placer, por lo que, además de relacionarse con la comida, se aplica a la música y a las relaciones interpersonales.

En definitiva, el presente análisis sugiere que *sabor* y sus derivados tienen un potencial de resignificación constante y se adaptan a los cambios culturales y comunicativos de cada época. Los usos figurados contemporáneos de *sabrosón* o de *sabor* como atributo positivo (*tener sabor* como sinónimo de *autenticidad* o *calidad*) abren la posibilidad de nuevas direcciones semánticas, lo que mantiene una conexión con el núcleo etimológico de SAPĔRE y demuestra la evolución de la percepción cultural hacia el gusto y el placer personal. En este sentido, el término *sabor* y su familia léxica documentan el cambio lingüístico en el español e ilustran cómo el lenguaje conserva vestigios históricos mientras continúa adaptándose y expandiendo su alcance semántico en el uso moderno.

APOYOS

El desarrollo de esta investigación ha sido posible gracias al apoyo de la AGAUR de la Generalitat de Catalunya para el «Grup de Lexicografia, Diacronia i ELE» (2021 SGR 00157).

REFERENCIAS

Alvar Ezquerra, M. (1996). *Evolución y estructura del léxico español*. Barcelona: Ariel.

Brinton, L.J., & Traugott, E.C. (2005). *Lexicalization and Language Change*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615962

Bybee, J. (2015). *Language Change*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139096768

Cano Aguilar, R. (2004). *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.

Company Company, C. (2006). *Sintaxis histórica de la lengua española: La frase verbal*. Fondo de Cultura Económica.

Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G., & Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento-lenguaje. *Conrado*, *14*(61), 155-160.

Corominas, J., & Pascual, J. A. (1980). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos.

Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Gredos.

de Beni, M. (2022). La fisonomía lingüística de 86*RL y su relación con otros cancioneros impresos antiguos: variación y singularidad. *Revista de Cancioneros Impresos y Manuscritos, 11*, 113-147. https://doi.org/10.14198/rcim.2022.11.03

de Rojas, F. (1490 [1841]). *La Celestina*. Imprenta de Tomás Gorchs.

Díez Fernández, J. I. (2008). Puntuación, humanismo e imprenta en el Siglo de Oro. *Dicenda, 26*, 384-387. https://goo.su/EHkmM

Heine, B. (1997). *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195102512.001.0001

Hopper, P.J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139165525

Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Lehmann, C. (2002). *Thoughts on Grammaticalization*. LINCOM Europa.

Lorente Casafont, M. (2022). La vitalidad de las lenguas y el cambio léxico. En E. Bernal, J. Freixa y S. Torner (Eds.), *Neología del español: del uso al diccionario* (pp. 35-50). Iberoamericana Vervuert. https://doi.org/10.31819/9783968692692-003

Manrique, J. (1480-1490 [1584]). *Coplas por la muerte de su padre*. Ioan Perez de Valdiuielso, Impresor de la Universidad.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (*DUE*). Gredos.

Palma Villaverde, M. A. (2014, agosto 20-22). *La Celestina en la historia de la lengua castellana* [Ponencia]. XI Jornadas Internacionales de Literatura Española Medieval: "Discursos sobre el viaje en la Edad Media hispánica", Universidad Católica Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/4755

Pena, J. (dir.) (2019). *BDME TIP. Plataforma web para el estudio morfogenético del léxico*. https://bdme.iatext.es

Penny, R. (2000). *Variation and Change in Spanish*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139164566

Pountain, C. J. (2003). *Exploring the Spanish Language*. Arnold.

Real Academia Española (RAE) (2013). *Corpus del Nuevo diccionario histórico de la lengua española* (*CDH*). https://apps.rae.es/CNDHE

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE) (2014 [2023]). *Diccionario de la lengua española* (*DLE*), 23.ª ed.

[versión 23.7 en línea]. https://dle.rae.es
Ruiz Pérez, P. (2013). *La cuestión de la lengua castellana: aspectos literarios y estéticos en los siglos XV y XVI*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://goo.su/NioR5U/
Traugott, E. C., & Dasher, R. B. (2002). *Regularity in Semantic Change*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511486500

Key skills and their impact on Marketing students' satisfaction and loyalty: a comparative study in Spain and Turkey

Elena González-Gascón

Miguel Hernández University of Elche (Spain)

María D. De-Juan-Vigaray

University of Alicante (Spain)

DOI:https://doi.org/10.14679/4101

Abstract: The primary clients of a university are its students and, therefore, ensuring their satisfaction with the education they receive is crucial. Students are increasingly aware of market demands, seeking to acquire both knowledge and skills. The purpose of this research was to examine which abilities affect students' satisfaction with the teaching received in different public institutions, and to what extent. It also aimed to find out whether students who are satisfied with an institution remain loyal to it. To verify the external validity of the results, we conducted the study in two different countries: Spain and Turkey. The findings indicate that eight key skills – teamwork, independent learning, decision-making through practical application of knowledge, critical reasoning in problem analysis, oral communication, written communication, active class participation, and proficiency in IT tools – significantly influence students' satisfaction with their courses. A student's satisfaction with a subject has a positive effect on their loyalty, which is measured based on their intention to recommend the subject studied and enrol in similar subjects. One skill that deserves particular attention is active participation in class, which is at its lowest among Turkish students. The key skills involving the use of IT tools (for Spanish students) and written communication (Turkish students) obtained very low percentages when explaining the variable student satisfaction.

Keywords: satisfaction, skills, higher education, student, teaching marketing

1. INTRODUCTION

In its government departments, modern-day public administration uses methods and techniques adopted by private companies to act effectively and efficiently (Sankaran et al., 2023). Against this backdrop, the authorities as a whole and universities as a part of the system are aware of the need to apply means of measuring user satisfaction like those employed by private companies.

In recent decades, the European university environment has undergone significant changes which have needed to be managed efficiently to guarantee the success of higher education institutions. The main clients of a university are its students (Dinh et al., 2021), who at the end of the day guarantee its success or failure. The range of options for students nowadays is very extensive. There is no doubt that their journey through university depends on the institution being able to finance itself and part of that funding comes from maintaining or, better still, increasing the number of students, or clients, enrolled in their centres. For universities to achieve this objective and make decisions regarding policies, students must be satisfied with the education they receive. Most

researchers agree that a student's satisfaction with their educational experience is fundamental (Tran & Nguyen, 2021).

Taking a step further and focusing on the design of a good degree programme, an education project should aim not only to convey specific contents and knowledge, but also a set of skills and abilities that are applicable to different areas of work, along with specific problem-solving in the professional sphere. Students are becoming active apprentices, who are independent, cooperative and truly responsible, and who will become the skilled professionals of the future. This is bringing about a significant change in their mentality arising from, among other factors, the changes that the teaching staff have already implemented. Thus, skills-based work has become one of the central concepts in education (Reisman et al., 2022).

Various studies have proven the influence of skills on satisfaction (Mendoza-Villafaina & López-Mosquera, 2024). However, we were unable to find studies investigating which of the skills acquired by students might bring them the greatest satisfaction. Therefore, it is relevant to continue conducting research to find out which skills may have the greatest repercussions on student satisfaction in terms of educational experience, and to discover what the consequences of this satisfaction are. More specifically, the purpose of this research is to examine which skills affect student satisfaction with the teaching received in public institutions, and to what extent. The next point to consider is whether or not students are loyal to the institution when satisfied with it.

2. RESEARCH QUESTIONS

This research had two main aims: first, to analyse how each of the essential skills studied influences student satisfaction; and second, to analyse the relationship between student satisfaction and loyalty to the institution. To verify the external validity of the results, the study was conducted in two different countries.

3. CONCEPTUAL FRAMEWORK

3.1. Student satisfaction in higher education institutions

To be able to create a model of and a client's satisfaction with a service and measure it, it is necessary to know the processes that lead to satisfaction, the variables that it is composed of and the relationships between them, as well as its background and the consequences. In this area of research, three main paradigms can be discerned.

The first is the relational paradigm. This focuses on the psychological aspects of the company–client relationship (Grunig, 2017), which in the public sector refers to the user–administration relationship and in university to the student–university relationship. This particularly takes into account the influence of trust and mutual commitment between the receiver and the provider of the product or service. However, it is not operational, as it neither determines satisfaction nor what the variables are that maximise it.

The subjective paradigm takes as a starting point the scales of wellbeing and satisfaction (Hagerty et al., 2001). The drawback is that it places wellbeing and satisfaction on the same level, when a great deal of research shows that they are different constructs (Sirgy et al., 2006). As is the case of the previous paradigm, it does not explain the 'behavioural' consequences of the levels of user satisfaction.

The intentional paradigm is based on social psychology and does explain client or user loyalty processes. Ajzen and Madden (1986) identify the evaluation of the quality of services as a precursor of client intention. In this sense, social norms and/or individuals'

attitudes determine their intentions as far as the acquisition of a service is concerned. Bagozzi (1992) proved that rational choice is not enough; there must also be a desire to acquire a service. Ultimately, this paradigm differs from the others in that it proposes a causal model and an end variable that determines the whole process: client or user loyalty.

In the literature, there are different definitions of satisfaction with regard to students (Pedro et al., 2024), as well as certain limitations in the research which are out of the universities' control. Among the latter, rapid changes in the market or curricula stand out, limitations that can sometimes result in qualifications becoming obsolete, which in turn may affect a student's evaluation in terms of satisfaction. But even if there is no unanimity as far as its definition is concerned, and knowing full well its limitations, what is generally accepted is its multidimensional nature. The discrepancies as to what these dimensions are, are what led us to investigate further in this respect and to propose a more phlegmatic and explanatory vision of current reality. A wider choice of high-quality education will result in more and better students (Brahja et al., 2024).

3.2. Skills and their relevance in the European framework

Notions of skill have become the central axis of education starting with primary school (Zhang et al., 2024) and continuing all the way through to university education (De-Juan-Vigaray et al., 2024). The student's participation in the teaching and learning process is essential in the current context of higher education, as the new education project is not only about conveying specific contents and knowledge, but also a set of experiences, skills and abilities defined as 'essential skills', which are applicable to different types of problem-solving specifically designed for the professional sphere (Motta & Galina, 2023).

Skill refers to a quality whereby a person draws on their abilities to carry out a job or task with the level of quality required in their professional environment and which, as Reisman et al. (2022) say, is supported by knowledge but not limited to it. According to the project "Tuning Educational Structures in Europe", developed with the aim of finding practical ways to progress in the building of the European higher education area, the term "skills" is made up of a combination of attributes. These are knowledge and its application, attitudes and responsibilities, which describe the level or degree of sufficiency with which a person is capable of carrying out a task. In the final project report, skills refer to "knowing and understanding" (referring to the theoretical knowledge of an academic field), "knowing how to act" (the practical and operative application of knowledge in certain situations) and "knowing how to be" (values as an integral part of how we perceive others and live in a social context).

In conclusion, the concept of skill describes the knowledge, capacities, abilities, attitudes and values necessary to carry out a certain profession. Those that are necessary for any profession or to play an active role in society are defined as generic or key skills, and those that are unique to a certain field of study are defined as specific. The generic skills are classified in three categories: (a) instrumental, which may in turn be cognitive, methodological, technological or linguistic; (b) interpersonal, which tend to favour social interaction processes and communication; and (c) systemic, or the combination of understanding, sensitivity and knowledge to allow the individual to see how the parts of a whole relate to each other and form a group (Navarro et al., 2024).

Among generic instrumental skills, we can highlight verbal and written communication in one's mother tongue and/or a foreign language, as well as the use of IT tools and decision-making to apply knowledge to practical situations. Key interpersonal skills include the ability to analyse problems using critical reasoning accurately and without

prejudice, and active participation in class. Finally, among the generic systematic skills, independent learning and teamwork are suggested.
Lamri and Lubart (2023) point out that skill does not refer to the resources that are used but the mobilisation of said resources. Therefore, mobilisation, according to these authors, means that the application of skills depends on the individual, their means, their effort and the resources available, within the scope of expectations generated by a certain socio-cultural environment.

4. METHODOLOGY

The methods used to conduct this research are explained below. These include the scales and indicators used to measure the model variables, the participants, the sample, how and when the test was carried out, as well as the statistical analyses, both to test the reliability of the measurement tool and to confirm the hypotheses put forward.

4.1. Instruments

To measure the skills in this study, we used scales taken from literature sources. The scales comprise several items, the scores of which are cumulative, in the style of the 7-point Likert scale: (1) totally disagree; (2) strongly disagree; (3) somewhat disagree; (4) undecided; (5) somewhat agree; (6) strongly agree and (7) totally agree.
In order to measure the variable "skill development", we used the scale devised by De-Juan-Vigaray and González-Gascón (2013). This scale takes eight skills into consideration, which have been treated as individual indicators in this work with the aim of contrasting the hypotheses and answering the research question raised.
In accordance with De-Juan-Vigaray et al. (2024), we used the item "I am satisfied with the subject" to measure student satisfaction, which also ranges from (1) totally disagree to (7) totally agree. To measure student loyalty, a two-item scale was used: "I am going to recommend this subject" and "I will enrol in similar subjects".

4.2. Participants

The students who took part in this research were studying degrees at universities in two different countries: Spain and Turkey. In both cases, the universities were public: the University of Alicante (Spain) and Hacettepe University (Turkey).
All of the students were studying degrees in the area of marketing. The Spanish students were enrolled in Business Science (197 students) and Business Administration and Management (97 students) degrees. The subject chosen by these students was Commercial Distribution. The Turkish students were studying a degree in Business Administration and Management and the subject chosen was Principles of Marketing (200 students).

4.3. The sample

A total of 355 valid surveys were obtained. In the case of the Spanish students, the final sample comprised 169 surveys (68 males and 101 females) out of a total of 294, which represents a response rate of 57.48% and a confidence level of 95%, with a maximum level of error of 4.9%. To obtain the Turkish student sample, a total of 186 surveys (82 males and 104 females) out of 200 were completed, representing a response rate of 93% and a confidence level of 95%, with a maximum level of error of 1.9%.
As far as the descriptive statistics of both samples are concerned, the distribution is similar for females (59.7% in Spain and 55.9% in Turkey) and males (40.3% in Spain and 44.1% in Turkey), there being a higher number of female students in both countries.

Ages ranged from 19 to 43 in the case of the Spanish students and from 20 to 27 in that of the Turkish students.

4.4. Data collection method

The survey was distributed to students from both universities. Data was gathered at the end of the teaching period, but before sitting final exams. This way, the contents had been taught and continual assessment had been carried out. All students were informed that their participation was entirely voluntary and anonymous. They were also told the objectives of the research and that the information given would solely and exclusively be used for research purposes. The reliability of the data collection tool was tested using the coefficient Cronbach's alpha. To obtain the contrasts to analyse the variance, we used the non-parametric 'K independent samples' test. We were unable to use ANOVA as the requirements (normality and homoscedasticity) were not fulfilled. To contrast the hypotheses put forward, we used linear regression.

5. RESULTS

5.1. Descriptive statistics of the data collection tool

Table 1 shows the details of the variables used in the study. The results show that the students (from both universities) had a positive opinion of the development of the skills analysed, as the values for the statistical mean ranged from 4.54 for "use of IT tools" to 5.74 for "active participation in class", and so were higher than the arithmetic mean (3.5).

Table 1. Descriptive Statistics of the Variables Used. (O.: S = Spain; T = Turkey)

Indicator/Scale	O.	Min.	Max.	Mean	Standard error	Standard deviation
Teamwork	S	1	7	5.51	0.11	1.41
	T	1	7	5.33	0.09	1.23
Independent learning	S	1	7	5.38	0.09	1.17
	T	1	7	5.34	0.08	1.15
Decision-making applying knowledge to practical situations	S	1	7	5.64	0.09	1.15
	T	1	7	5.41	0.08	1.12
Problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision	S	1	7	5.41	0.10	1.25
	T	1	7	5.25	0.08	1.08
Oral communication	S	1	7	5.09	0.11	1.47
	T	1	7	5.05	0.11	1.43
Written communication	S	1	7	4.88	0.11	1.46
	T	1	7	5.03	0.10	1.34
Active participation in class	S	1	7	5.74	0.10	1.35
	T	1	7	5.15	0.11	1.49
Use of IT tools	S	1	7	4.54	0.13	1.75
	T	1	7	4.80	0.10	1.31
Student satisfaction	S	2	7	6.01	0.09	1.12
	T	1	7	5.70	0.08	1.04
Loyalty	S	2	14	12.00	0.19	2.45
	T	3	14	11.29	0.14	1.90

Upon comparing the results from each university, the Spanish students stated that the subjects studied had improved to a greater extent (than the Turkish students) the following six skills: "teamwork"; "independent learning"; "decision-making applying knowledge to practical situations"; "problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision"; "oral communication"; and "active

participation in class". Regarding "written communication" and "use of IT tools", the Turkish students declared a greater improvement than the Spanish students.
The variable "student satisfaction" was measured using an indicator. In this respect, the Spanish students claimed to be highly satisfied with the subject studied (with a statistical mean value of 6), whilst the Turkish students, who also claimed to be satisfied, obtained a slightly lower value (5.7).
In the case of the variable "loyalty", the data shows a very similar situation to the variable "student satisfaction". The Spanish students showed their intention of recommending the subject and enrolling in similar subjects, with mean values higher than those of the Turkish students (12.00 vs 11.29). In both cases, the statistics proved to be values which clearly show a high level of loyalty.
Table 2 shows the results of the variance analysis for the variables used in the study. When carrying out tests to confirm the normality hypothesis, both the Kolmogorov–Smirnov and the Shapiro–Wilk test produced significant results ($p < 0.05$), meaning that the null hypothesis for the test of normality is rejected. Therefore, as mentioned above, in order to carry out contrasts, the nonparametric 'K independent sample test' was used.

Table 2. Analysis of the variance of the variables used (Kruskal–Wallis test)

Indicator/Scale	Chi-squared	Sig.
Teamwork	3.498	0.061
Independent learning	0.031	0.861
Decision-making applying knowledge to practical situations	5.201	0.022
Problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision	3.575	0.059
Oral communication	0.102	0.749
Written communication	0.961	0.327
Active participation in class	17.312	0.000
Use of IT tools	0.637	0.425
Student satisfaction	13.829	0.000
Loyalty	24.226	0.000

From the results obtained, we can confirm support for the null hypothesis that the means of the skills "teamwork", "independent learning", "problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision", "oral communication", "written communication" and "use of IT tools" are the same in the two groups of students. They are not associated within the population from which the sample studied derives, so the small differences detected may be attributed to pure chance or random errors in the sampling. This means that there is not sufficient proof to reject the null hypothesis and therefore the equality of means is accepted.
In contrast, in the case of the skills "decision-making applying knowledge to practical situations" and "active participation in class", the differences in means are statistically significant. Although with this type of nonparametric contrast it is impossible to make comparisons a posteriori, the details in Table 1 show, in the case of both the first and the second variable, higher values in the Spanish student sample (5.64 vs 5.41 and 5.74 vs 5.15).
Where the dependent variables "student satisfaction" and "loyalty" are concerned, the data shows that the differences are statistically significant. Just as with the previous variables, it is not possible to perform comparisons a posteriori but, as has already been pointed out, the Spanish students claimed to be highly satisfied with the subject studied (6), whilst the Turkish students obtained a lower result (5.7). This situation is repeated in the case of the variable "loyalty" (12.00 vs 11.29). For both variables, the value of

the statistics clearly indicates that the students are highly satisfied and declare a high level of loyalty in the sense that they would recommend the subjects.

5.2. Reliability of the data collection tool

The result of the analysis carried out (Cronbach's alpha) to measure the reliability of the student loyalty scale can be considered optimum for the Spanish student sample (α = 0.832), whereas in the case of the Turkish students, the value obtained (α = 0.669) is bordering on the lower limits of Cronbach's alpha, in accordance with general agreement which is 0.70, although it may drop to 0.60 in exploratory research. In a previous study, De-Juan-Vigaray et al. (2024) report a reliability of 0.833.

5.3. Contrast of hypotheses

In order to contrast the hypotheses, we used forward linear regression. Table 3 shows the results obtained for both samples.

Table 3. Contrast of Hypotheses. (O.: S = Spain; T = Turkey)

	Description of relationship between variables	O.	R^2	F	p
H1	Teamwork Satisfaction	S	0.251	57.192	0.000
		T	0.210	50.294	0.000
H2	Independent learning Satisfaction	S	0.284	67.587	0.000
		T	0.289	79.258	0.000
H3	Decision-making applying knowledge to practical situations Satisfaction	S	0.294	71.091	0.000
		T	0.197	46.529	0.000
H4	Problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision Satisfaction	S	0.294	71.111	0.000
		T	0.227	55.303	0.000
H5	Oral communication Satisfaction	S	0.198	42.570	0.000
		T	0.123	26.869	0.000
H6	Written communication Satisfaction	S	0.101	19.811	0.000
		T	0.095	20.464	0.000
H7	Active participation in class Satisfaction	S	0.335	85.452	0.000
		T	0.129	28.364	0.000
H8	Use of IT tools Satisfaction	S	0.074	14.440	0.000
		T	0.102	22.099	0.000
H9	Student satisfaction Loyalty	S	0.541	198.729	0.000
		T	0.277	72.013	0.000

Upon analysing each of the hypotheses, the results show that all of them are significantly related (p=0.000), meaning that none of them can be rejected. The coefficient of determination (R^2) indicates the proportion of variance explained by the independent variable of the dependent variable. This enables us to see which of the different skills studied has the highest percentage of explanation of the dependent variable ("student satisfaction"), which was one of the objectives of this study.

The results show different values for each of the samples. As far as the Spanish students are concerned, 33.5% of the dependent variable "student satisfaction" with the subject chosen, is explained by the skill "active participation in class", this being the highest explanatory percentage of all of the skills analysed (H7).

In joint second place are the skills "decision-making applying knowledge to practical situations" and "problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision", which explain 29.4% of the student satisfaction (H3 and H4).

Coming a close third is the skill "independent learning", which represents 28.4% (H2).

The skill with the lowest coefficient of regression is "use of IT tools", at 7.4% (H8). To conclude the results of the Spanish students, the percentage of the variable "student loyalty", explained by the students' satisfaction with the subject chosen, amounts to 54.1% (H9).

Upon observing the data obtained from the Turkish students, the skill with the highest percentage explaining the variable "student satisfaction" is "independent learning" at 29.1% (H2). In second place is the skill "problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision" (H4) at 22.7% and in third place the skill "teamwork" (H1) at 21%. The skill with the lowest coefficient of regression (which in this case is higher than the value obtained for the Spanish students) is "written communication", representing 9.5% (H6). The variable "student satisfaction" explains 27.7% of the variable "student loyalty" (H9). It must be highlighted that this percentage is considerably lower than the value obtained from the Spanish students.

6. CONCLUSIONS

Eight essential skills have been taken into consideration to determine the level of student satisfaction: "teamwork"; "independent learning"; "decision-making applying knowledge to practical situations"; "problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision"; "oral communication"; "written communication"; "active participation in class"; and "use of IT tools". In both the Spanish and the Turkish sample, the results are consistent, although with different values in the skill "active participation in class".

Given a university's interest in student satisfaction, professors may encourage the development of their students' key skills. If the students are well prepared, both in terms of content and skills, this will help them to become integrated into the job market much more swiftly and develop their professional career more successfully, whichever branch of knowledge they choose. In addition to this, teachers can achieve a higher level of satisfaction among their students, both with the subjects they are studying and with those who are teaching them (Kirby & Webb, 2023). This in turn leads to a better reputation for the teaching staff and the university where they work, as their students identify, understand and acknowledge the practical use of the skills acquired throughout the course.

This study has also shown that students' satisfaction with a subject has a positive effect on their loyalty, which is measured based on their intention of recommending the subject studied and of enrolling in similar subjects. Taking into consideration the results obtained for each of the samples, the first piece of data to be pointed out is the high explanatory percentage of the different key skills studied, which ranges from 7.4% to 33.5%. It must also be highlighted that the key skills "use of IT tools" (in the case of the Spanish students) and "written communication" (Turkish students) obtained percentages under 10% when explaining the variable "student satisfaction".

In the case of the Spanish students, six skills (see Table 3) obtained coefficients of regression higher than (or very close to) 20%, whereas the number of skills for the Turkish students was four. Both samples have the following skills in common: "teamwork"; "independent learning"; "decision-making applying knowledge to practical situations"; and "problem analysis with critical reasoning, without prejudice, with accuracy and precision".

The skill "active participation in class" deserves particular attention for two reasons. The first is that it is the skill with the highest percentage explaining satisfaction that was obtained from the Spanish students, amounting to 33.5%; however, in the case of the Turkish students it is one of the lowest coefficients at 12.9%. The second reason is that it is the skill which shows the greatest difference between the explanatory percentages (20.6%) of each sample. It is one of the two skills whose means were significantly different (5.74 in the case of the Spanish students vs 5.15 for the Turkish), although in both cases the statistical values can be considered to be clearly above the arithmetic

mean. All of this can be interpreted as the students of both samples declaring that the subject studied developed their skill of “active participation in class”. One explanation can be based on the fact that the subjects were taught by different teachers (although both used similar teaching methods).

In line with Lamri & Lubart (2023), students in Spain and Turkey may be mobilising the resources available to them in different ways as they may have different expectations, have made different academic efforts and, finally, because they find themselves in different sociocultural environments. The possible differences between both education systems must be taken into account, as well as maturity and preparation prior to studying the subject.

In any event, as the possible differences are applicable to all of the skills studied, the researchers are inclined to think that the most plausible justification is that the Turkish students rate participation in class as a factor related to satisfaction to a lower extent than the Spanish students, possibly due to it being a less-developed skill in their experience in the education system. Finally, the development of essential skills is very highly rated by students and acquires a high level of importance, not only during their time at university, but also throughout their professional career.

As future lines of research, we suggest carrying out the study in other university contexts, as well as finding out the possible distinction in satisfaction with the university between public and private university students.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors would like to express their heartfelt gratitude to Beyza Beyza Gültekin from Hacettepe University (Turkey) for her invaluable assistance in data collection in Turkey, without which this study would not have been possible. We also extend our appreciation to all participants who generously contributed their time and insights, making this research possible.

REFERENCES

Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, *22*(5), 453–474. Scopus. https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90045-4

Bagozzi, R.P. (1992). The Self-Regulation of Attitudes, Intentions, and Behavior. *Social Psychology Quarterly*, *55*(2), 178–204. https://doi.org/10.2307/2786945

Brahja, A., Shehu, I., Kanini, V., & Bojaxhi, J. (2024). Encountered Challenges and Student-Oriented Teaching Strategies of ESP Lecturers in Public Albanian Universities. *Journal of Educational and Social Research*, *14*(5), 344–357. Scopus. https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0143

De-Juan-Vigaray, M.D., Ledesma-Chaves, P., González-Gascón, E., & Gil-Cordero, E. (2024). Student satisfaction: Examining capacity development and environmental factors in higher education institutions. *Heliyon*, *10*(17). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36699

De-Juan-Vigaray, M.D., & González-Gascón, E. (2013). Estudiantes de marketing: Nivel de satisfacción y desarrollo de competencias como factores clave para las instituciones de educación superior. *XXV Congreso Nacional de Marketing*. http://hdl.handle.net/10045/37616

Dinh, H.-V. T., Nguyen, Q.A.T., Phan, M.H.T., Pham, K.T., Nguyen, T., & Nguyen, H.T. (2021). Vietnamese Students' Satisfaction toward Higher Education Service: The Relationship between Education Service Quality and Educational Outcomes. *Başlık*, *volume-10-2021*(volume-10-issue-3-july-2021), 1397–1410. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1397

Grunig, J.E. (2017). Symmetrical presuppositions as a framework for public relations theory. En *Public Relations Theory* (pp. 17–44). Scopus. https://doi.org/10.4324/9781351225748

Hagerty, M.R., Cummins, R.A., Ferriss, A.L., Land, K., Michalos, A.C., Peterson, M., Sharpe, A., Sirgy, J., & Vogel, J. (2001). Quality of Life Indexes for National Policy: Review and Agenda for Research. *Social Indicators Research*, *55*(1), 1–96. https://doi.org/10.1023/A:1010811312332

Kirby, P., & Webb, R. (2023). Conceptualising uncertainty and the role of the teacher for a politics of climate change within and beyond the institution of the school. *Educational Review*, *75*(1), 134–152. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1933392

Lamri, J., & Lubart, T. (2023). Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach. *Journal of Intelligence*, *11*(6). Scopus. https://doi.org/10.3390/jintelligence11060107

Mendoza-Villafaina, J., & López-Mosquera, N. (2024). Educational experience, university satisfaction and institutional reputation: Implications for university sustainability. *International Journal of Management Education*, *22*(3). Scopus. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101013

Motta, V.F., & Galina, S.V.R. (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *121*, 103919. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919

Navarro, N., Corrales, P., Vila-Bedmar, R., González-Montesino, R.H., de Luis, O., & Espada-Chavarria, R. (2024). Development of Educational Video Capsules for Active Learning in Environmental Sciences through Universal Design for Learning. *Education Sciences*, *14*(8). Scopus. https://doi.org/10.3390/educsci14080826

Pedro, E., Alves, H., & Leitão, J. (2024). Sustainable development practices in public higher education: A new conceptual framework for nurturing student satisfaction and reinforcing attractiveness to international students. *Sustainable Development*, *32*(3), 2565-2582. https://doi.org/10.1002/sd.2798

Reisman, E., Radel, M., Clark, S., & Buck, H. (2022). Grad school in the rear view: Prioritizing career skills, mentorship, and equity in the interdisciplinary environmental PhD. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, *12*(4), 890–897. https://doi.org/10.1007/s13412-022-00790-w

Sankaran, S., Sankaran, K., & Bui, T. (2023). Student satisfaction with R vs. Excel in Data Mining and Business Analytics: A Herzberg's motivation-hygiene theory perspective. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, *21*(2), 68–82. https://doi.org/10.1111/dsji.12285

Sirgy, M.J., Michalos, A.C., Ferriss, A.L., Easterlin, R.A., Patrick, D., & Pavot, W. (2006). The Quality-of-Life (QOL) Research Movement: Past, Present, and Future. *Social Indicators Research*, *76*(3), 343–466. https://doi.org/10.1007/s11205-005-2877-8

Tran, Q.H., & Nguyen, T.M. (2021). Determinants in Student Satisfaction with Online Learning: A Survey Study of Second-Year Students at Private Universities in HCMC. *International Journal of TESOL & Education*, *2*(1), 63–80. https://doi.org/10.54855/ijte22215

Tuning Educational Structures in Europe https://ehea.info/cid101886/tuning-educational-structures-europe.html

Zhang, D., Kim Geok, S., Mun Chan, Y., Zaremohzzabieh, Z., Kim Lam, S., & He, S. (2024). Exploring the effects of a 12-Week functional training program on fundamental motor skills for primary school children aged 6–7. *Children and Youth Services Review*, *167*. Scopus. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108008

Inteligencia artificial y emergencia climática: Desafíos y oportunidades

César Augusto Gutiérrez Rodríguez

Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia)

DOI:https://doi.org/10.14679/4102

Resumen: A pesar del potencial que tiene la inteligencia artificial (IA) para impulsar la eficiencia y la innovación en diversos campos como la medicina, la industria y la educación, también presenta desafíos ambientales preocupantes. La huella de carbono, derivada del consumo energético de los centros de datos y la producción de hardware, contribuye al cambio climático. Además, la obsolescencia programada intensifica la problemática de los residuos electrónicos (RAEE), contaminando el medio ambiente y poniendo en riesgo la salud humana. No obstante, la IA también ofrece soluciones para la emergencia climática, como la optimización de procesos industriales, la gestión eficiente de recursos naturales y la predicción de riesgos naturales. Para un futuro sostenible, es crucial desarrollar algoritmos más eficientes, utilizar hardware de bajo consumo y transitar hacia energías renovables. La educación juega un papel fundamental en la concienciación sobre el uso responsable de la IA. Es necesario integrar en los currículos educativos, desde la primera infancia, una reflexión crítica sobre sus implicaciones ambientales y sociales. Entidades como la UNESCO y el Ministerio de Educación de Colombia promueven la integración responsable y ética de la IA en la educación, fomentando la comprensión de sus riesgos e impulsando planes de mejora que impacten positivamente el medio ambiente. La clave reside en la convergencia entre la innovación tecnológica y la responsabilidad ambiental.

Palabras clave: inteligencia artificial, medio ambiente, sostenibilidad, educación, TIC, huella de carbono, cambio climático

Abstract: While artificial intelligence (AI) has the potential to drive efficiency and innovation across various sectors, it also raises significant concerns regarding its environmental impact. The carbon footprint generated by the energy consumption of data centers and the accelerated production of hardware contributes notably to climate change. Additionally, the growing issue of electronic waste (e-waste) stemming from planned obsolescence further compounds the problem. However, AI also presents solutions to address the climate crisis, such as optimizing industrial processes and predicting natural hazards. The continuous development of more efficient algorithms, the use of low-power hardware, and the transition towards renewable energy sources are crucial steps in this direction. Moreover, integrating education and awareness on the responsible use of AI into educational curricula is essential, fostering critical thinking about its environmental and social implications. This aligns with the efforts promoted by organizations like UNESCO and the Colombian Ministry of Education. The key lies in achieving a convergence between technological innovation and environmental responsibility.

Keywords: artificial intelligence, environment, sustainability, education, ICT

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como una tecnología transformadora con aplicaciones en sectores como la industria, la educación, la salud, entre otros. Sin embargo, su rápido crecimiento ha generado preocupaciones ambientales debido al alto consumo energético y la generación de residuos electrónicos. La expansión de centros de datos y las infraestructuras tecnológicas incrementa su huella de carbono, planteando desafíos urgentes frente al cambio climático. Este estudio analiza las interacciones entre IA y emergencia climática, abordando riesgos ambientales y posibles soluciones tecnológicas. Se destacan dos aspectos clave: el impacto negativo de la IA debido al consumo energético y la obsolescencia tecnológica, y su potencial como herramienta para promover la sostenibilidad, optimizando procesos y gestionando recursos. A pesar de su capacidad para mejorar la eficiencia, la infraestructura que soporta la IA depende mayoritariamente de fuentes de energía no renovables, aumentando las emisiones de gases de efecto invernadero y la contaminación por residuos tecnológicos. Es fundamental explorar estrategias que equilibren los beneficios de la IA con las demandas de sostenibilidad ambiental. La sostenibilidad busca equilibrar el desarrollo económico, social y ambiental, garantizando un futuro próspero. Según Garzón et al. (2023) desde los años 80 Colombia ha implementado políticas sobre ahorro de agua y reducción de residuos sólidos, responsabilidad que también recae en las personas, quienes pueden adoptar hábitos como reciclar y ahorrar energía. El uso masivo de tecnología, como dispositivos móviles e Internet, ha incrementado la contaminación. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2022) informa que el uso de Internet ha aumentado un 84,1% en los jóvenes entre 12 y 24 años, y un 76,3% en los adultos entre 24 y 54 años, utilizando la red para actividades como teletrabajo y educación. Estos datos reflejan una tendencia global hacia una mayor dependencia de la tecnología en la vida cotidiana y en el ámbito laboral, subrayando la importancia de la conectividad y el acceso a herramientas digitales para el desarrollo económico y social.

Ahora bien, una de las tecnologías que ha surgido como una de las fuerzas más transformadoras en el panorama tecnológico contemporáneo es la inteligencia artificial (IA), redefiniendo las fronteras de numerosos campos y sectores. Su capacidad para procesar grandes volúmenes de datos a velocidades impensables, y con una precisión sin precedentes ha permitido avances significativos en áreas tan diversas como la medicina, la ingeniería, la educación y la sostenibilidad ambiental. Sin embargo, el rápido crecimiento y la adopción generalizada de tecnologías basadas en IA también han suscitado preocupaciones significativas sobre su impacto ambiental. Este artículo se propone examinar la emergencia ambiental provocada por el uso expansivo de la IA, discutiendo tanto las consecuencias actuales como las potenciales a mediano y largo plazo, explorando las estrategias para mitigar los riesgos, y las políticas necesarias para enfrentar esta crisis emergente.

La IA se ha convertido en un elemento fundamental de la sociedad moderna, transformando radicalmente la forma en que interactuamos con la tecnología y cómo esta influye en nuestro entorno. Como señalan Rodríguez et al. (2024), la convergencia entre grandes cantidades de datos, computación de alto desempeño y precisión de los algoritmos de aprendizaje automático ha sido fundamental para este éxito.

En el sector industrial, por ejemplo, la IA ha revolucionado los procesos y la competitividad de las empresas. Desde la manufactura hasta la logística, la automatización avanzada impulsada por la IA ha mejorado la eficiencia, reducido los costos y minimizados los errores. Aparicio et al. (2022) destacan que en la manufactura, técnicas de deep learning se utilizan para identificar defectos superficiales en productos, asegurando un control de calidad más riguroso y eficiente.

Asimismo, la IA ha permeado la gestión empresarial, optimizando procesos clave como la cadena de suministro y la atención al cliente. Esta transformación permite a las empresas adaptarse de manera más ágil a las necesidades y comportamientos de los consumidores, como indica Gilsanz (2021): La IA ha transformado la gestión empresarial, optimizando desde la cadena de suministro hasta la atención al cliente, permitiendo a las empresas responder de manera más efectiva a las necesidades y comportamientos de los consumidores.

Ávila-Tomás, Mayer-Pujadas y Quesada-Varela (2021), mencionan que en el sector de la salud, la IA ha tenido un impacto profundo, mejorando el diagnóstico y tratamiento de enfermedades, gracias a la capacidad que tiene para analizar grandes conjuntos de datos médicos, lo que ha llevado a avances significativos en áreas como la oncología y la cardiología, donde algoritmos de IA ayudan a diagnosticar enfermedades con una precisión antes inalcanzable. Además, la IA está revolucionando la cirugía con tecnologías como la realidad aumentada y la robótica, mejorando la precisión de los procedimientos quirúrgicos y reduciendo los tiempos de recuperación para los pacientes.

Asimismo, la automatización y la digitalización, impulsadas por estas tecnologías, están transformando las estructuras ocupacionales y las habilidades requeridas en el trabajo moderno. La IA no solo reemplazará tareas repetitivas, sino que también creará nuevos tipos de empleo que requieren habilidades avanzadas en tecnología y análisis de datos.

Este cambio presenta desafíos, como la necesidad de recualificación laboral, pero también ofrece oportunidades para mejorar la productividad y generar empleos en sectores emergentes.

En el ámbito educativo, el impacto de la IA es un tema de creciente interés y debate dentro de la comunidad académica. Forero y Negre (2023) destacan que la integración de la IA en los procesos educativos promete transformar radicalmente la manera en que enseñamos y aprendemos. Esta tecnología ofrece oportunidades sin precedentes para personalizar la enseñanza, adaptando los materiales y las técnicas pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que potencia su capacidad de aprendizaje y retención. Además, señalan que la IA mejora los métodos de evaluación y facilita el acceso a recursos educativos innovadores, que puede revolucionar la educación al hacerla más accesible y efectiva. Espero que esta versión mejorada cumpla con tus expectativas y se ajuste a las recomendaciones proporcionadas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023) como organismo internacional líder en la promoción de la educación para todos, ha reconocido la importancia crítica de integrar la inteligencia artificial (IA) en los sistemas educativos, especialmente en respuesta a la emergencia planetaria actual y la necesidad urgente de acciones sostenibles. La emergencia planetaria, caracterizada por desafíos como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la desigualdad social, exige una reevaluación de cómo la educación puede contribuir a soluciones sostenibles y resilientes. En este contexto, la IA se presenta como una herramienta potencialmente transformadora, capaz de abordar algunos de los desafíos más apremiantes que enfrenta la educación hoy en día.

La UNESCO (2023) ha señalado que la IA tiene el potencial de revolucionar la educación al personalizar el aprendizaje, mejorar los métodos de enseñanza y acelerar el progreso hacia el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Sin embargo, también advierte sobre los riesgos y desafíos asociados con la rápida adopción de tecnologías de IA, incluidos problemas éticos, de privacidad y la posibilidad de ampliar las brechas de desigualdad existentes.

En el documento Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación, la UNESCO (2019) enfatiza la necesidad de desarrollar políticas y estrategias que promuevan el uso ético y equitativo de la IA en la educación, asegurando que estas tecnologías beneficien a todos los estudiantes y no solo a unos pocos privilegiados. Este consenso destaca la importancia de la cooperación internacional y el intercambio de conocimientos para maximizar los beneficios de la IA, al tiempo que se minimizan sus riesgos. Asimismo, aboga por la incorporación de la educación sobre IA en los currículos escolares, preparando a los estudiantes no solo para utilizar estas tecnologías de manera efectiva sino también para comprender sus implicaciones éticas y sociales. Esto es crucial para fomentar una ciudadanía global informada y responsable que pueda participar activamente en la toma de decisiones sobre cómo se desarrolla y se utiliza la IA en la sociedad.

Sin embargo, también se han identificado importantes retos a partir de impactos negativos generados por la llegada de la IA directo a la sociedad. De igual manera, un estudio reciente de Tenés (2023) evidencia que la operación de modelos de aprendizaje profundo, especialmente aquellos que requieren grandes cantidades de datos y poder computacional, pueden resultar en una huella de carbono considerable. Este alto consumo energético contradice los objetivos de eficiencia energética y sostenibilidad ambiental, especialmente en un contexto donde la mayoría de la energía consumida proviene de fuentes no renovables.

La huella de carbono es un indicador ambiental que mide la cantidad total de gases de efecto invernadero (GEI), expresados en términos de dióxido de carbono equivalente (CO_2eq), que son emitidos directa o indirectamente por actividades humanas o industriales. Este concepto se ha convertido en una herramienta esencial para evaluar el impacto ambiental de diversos productos, servicios y actividades, y es fundamental en los esfuerzos para mitigar el cambio climático, ya que incluye todas las emisiones de GEI que se liberan a la atmósfera como resultado de actividades específicas. Esto puede incluir la quema de combustibles fósiles para la generación de energía, emisiones de los procesos industriales, transporte, y la producción y descomposición de materiales y productos. En este mismo sentido, la norma ISO 14067:2018, la huella de carbono se cuantifica siguiendo metodologías estandarizadas que aseguran la precisión y comparabilidad de los datos entre diferentes evaluaciones y sectores.

El impacto ambiental de la huella de carbono es significativo, ya que los GEI contribuyen al efecto invernadero, un proceso natural que se ve exacerbado por las actividades humanas y que resulta en el calentamiento global y el cambio climático. Este aumento en las temperaturas globales puede llevar a cambios severos en el clima, afectando los ecosistemas, elevando el nivel del mar, y alterando los patrones meteorológicos.

Este consumo energético de los centros de datos o nubes es el corazón de las operaciones de IA, y ha sido identificado como un contribuyente significativo a la huella de carbono global. Igualmente, Masanet et al. (2020), indica que los centros de datos a nivel mundial consumieron alrededor del 1% de la demanda eléctrica global en 2018, y se espera que esta cifra aumente con el crecimiento continuo de las tecnologías basadas en la nube y el *big data*. La demanda de energía para alimentar y enfriar estos centros de datos ha crecido exponencialmente con el aumento en el procesamiento de datos y la complejidad de las tareas de IA.

Según un estudio de Sampedro et al. (2021), el uso de Internet y servicios relacionados ha incrementado notablemente el trabajo de los centros de datos, elevando su consumo de energía eléctrica. Este aumento en el consumo energético contribuye de manera significativa a las emisiones globales de gases de efecto invernadero, representando

entre el 2.5% y el 3% de las emisiones globales, con proyecciones de aumento hasta un 14% para el año 2040.

Por otro lado, el impacto ambiental de la IA no se limita únicamente a su consumo energético. El ciclo de vida de los dispositivos y sistemas que facilitan la IA contribuye significativamente a la acumulación de residuos electrónicos, un problema que se agrava por la rápida obsolescencia tecnológica y la falta de infraestructuras eficientes para el reciclaje electrónico por lo que la producción de hardware necesario para el funcionamiento de sistemas de IA también incrementa su huella ambiental. En dicho sentido, Betancourt et al. (2012) subrayan que la investigación sobre el diseño sostenible de infraestructuras y la optimización de recursos en centros de datos adquiere una relevancia particular, pues desarrollar y adoptar estas medidas pueden mitigar el impacto ambiental asociado con la IA, y aportar a la huella ecológica, que según Díaz et al. (2023), …"responde a la necesidad de ofrecer herramientas que permitan medir, de una forma racional, técnica y accesible, los efectos concretos de la acción humana sobre el medio natural" (p. 792).

La producción de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos (RAEE), también conocidos como *e-waste*, ha experimentado un crecimiento exponencial debido a la rápida evolución tecnológica y la reducción en la vida útil de muchos dispositivos electrónicos. Este aumento en la generación de RAEE presenta múltiples desafíos ambientales y de salud pública que requieren atención urgente, ya que contienen una variedad de sustancias tóxicas y peligrosas, incluyendo plomo, mercurio, cadmio, cromo, y retardantes de llama bromados, entre otros. Cuando estos residuos no se manejan adecuadamente, dichas sustancias pueden filtrarse al medio ambiente, contaminando suelos y cuerpos de agua, lo que puede tener efectos devastadores en los ecosistemas locales, afectando la flora y fauna y alterando la biodiversidad.

Asimismo, la producción de dispositivos electrónicos consume cantidades significativas de recursos naturales, incluyendo metales preciosos y raros, por lo cual, la rápida tasa de obsolescencia de estos dispositivos lleva a que gran parte de sus recursos terminen en rellenos sanitarios o vertederos, en lugar de ser reciclados y reutilizados, lo que contribuye a la disminución de recursos no renovables. Valderrama et al. (2018), mencionan que la descomposición de materiales orgánicos en los RAEE, especialmente en condiciones anaeróbicas de los vertederos, puede generar metano, un potente gas de efecto invernadero. Además, de ello, la incineración inadecuada de estos residuos puede liberar dióxido de carbono y otros contaminantes al aire, aumentando así el problema del cambio climático.

Baque et al. (2022), identifican que otros impactos indirectos que afectan a nivel ambiental son el incremento en la producción de dispositivos, ya que la IA estimula la demanda de nuevos y más potentes dispositivos electrónicos, lo que a su vez impulsa la producción de estos dispositivos. Este ciclo de demanda y producción intensifica la extracción de recursos naturales, el consumo de energía en procesos de manufactura y el aumento en la generación de residuos al final de la vida útil de los dispositivos, y los efectos en la biodiversidad, pues la construcción de infraestructuras como centros de datos a menudo requiere la deforestación o la alteración de hábitats naturales, lo que puede llevar a la pérdida de biodiversidad, afectando negativamente a los ecosistemas locales.

La creciente preocupación por estos impactos ha llevado a investigadores y profesionales a explorar métodos para mitigar la huella ambiental de la IA. Un estudio de caso de González (2024), sobre el consumo energético de los algoritmos de árbol de decisión revela que, aunque estos algoritmos son esenciales para el procesamiento de datos a gran escala, su eficiencia energética puede variar significativamente y depende

en gran medida de la implementación y la infraestructura subyacente. Este hallazgo subraya la necesidad de optimizar los algoritmos y las plataformas de hardware para mejorar la sostenibilidad general de las tecnologías de IA. Asimismo, la implementación de políticas y regulaciones efectivas es fundamental para gestionar el impacto ambiental de la IA. La introducción de estándares internacionales para la eficiencia energética de los centros de datos y la promoción de prácticas de diseño sostenible en el desarrollo de hardware y software son pasos necesarios para asegurar un futuro más verde para la tecnología de IA

Frente a esta situación, se hace imperativo el desarrollo de estrategias de mitigación que incluyan desde la innovación tecnológica hasta la implementación de políticas y regulaciones que guíen hacia un desarrollo sostenible de la IA. La integración de consideraciones ambientales en el diseño y operación de sistemas basados en IA puede contribuir significativamente a reducir su impacto negativo sobre el medio ambiente.

2. DESAFÍOS DEL USO DE LA IA

Es evidente que la inteligencia artificial (IA) beneficia en gran medida a la industria y a la vida cotidiana, reduciendo el tiempo necesario para realizar actividades que normalmente podrían tardar horas o incluso días. Según Badaró et al. (2013), la IA está referida al modo de simular las capacidades de inteligencia del cerebro humano, con lo que se optimizan procesos industriales, permitiendo que las máquinas realicen su trabajo de forma automática. Mariño y Primorac (2016), amplían la definición al afirmar que la IA, es una rama de las Ciencias de la Computación que proporciona "una diversidad de métodos, técnicas y herramientas para modelizar y resolver problemas simulando el proceder de los sujetos cognoscentes" (p. 232).

Sin embargo, es importante considerar los efectos negativos de la IA en el medio ambiente donde los centros de datos que alojan los servidores utilizados para la IA requieren una gran cantidad de energía y deben estar en funcionamiento las 24 horas del día para proporcionar respuestas inmediatas a los usuarios. Esta demanda energética contribuye significativamente a la huella de carbono y plantea desafíos ambientales que deben ser abordados para lograr un desarrollo sostenible de la tecnología.

La Huella de Carbono (HdC), definida en términos generales, representa la cantidad de gases de efecto invernadero (GEI) emitidos a la atmósfera como resultado de las actividades de producción o consumo de bienes y servicios. Aunque la inteligencia artificial (IA) por sí sola no emite gases de efecto invernadero, sus procesos de funcionamiento, especialmente en los centros de datos, sí lo hacen. Esto resulta en una gran cantidad de GEI acumulados en la atmósfera, lo que contribuye al calentamiento global. Adicionalmente Espíndola y Valderrama (2012), observan que a partir de 1979 los científicos comenzaron a afirmar que un aumento al doble en la concentración del CO_2 en la atmósfera supondría un calentamiento medio de la superficie de la tierra de entre 1,5 y 4,5. Este aumento en la concentración de GEI provoca que la energía que llega a la Tierra sea devuelta más lentamente, reteniéndose más tiempo junto a la superficie y elevando la temperatura por lo que hay un consenso general, que afirma que, a mayor concentración de gases de efecto invernadero, mayor será el aumento de la temperatura en la Tierra, aumentando los efectos del cambio climático.

La mayoría de estos GEI son el metano (CH_4) y el dióxido de carbono (CO_2), estos gases se generan por la producción y el transporte de carbono y la quema de combustibles fósiles, respectivamente. El efecto de estos gases sobre el medio ambiente, dependen de varios aspectos como la concentración en la cual se generan, el tiempo que permanezca en el medio o atmósfera y su potencial de calentamiento.

Las emisiones directas de HdC de bienes y servicios, son aquellas realizadas directamente por la empresa, mientras que se consideran generadas indirectamente, son las emisiones producidas en la cadena de proveedores de los que se abastece la empresa para obtener sus insumos.

Por otra parte, la Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos (EPA) (2011) menciona que la obsolescencia programada debido a la necesidad de productos nuevos y su cultura de consumo rápido, puede generar un gran impacto ambiental y aumentar la huella de carbono, lo que como consecuencia aumenta el riesgo del cambio climático drásticamente, con un incremento de las temperaturas en 1.5°C por encima de las registradas en la época preindustrial.

Por otro lado, debido a la deforestación, la sobreexplotación de los recursos naturales o la invasión en el hábitat de diversas especies, generada para el desarrollo y la aplicación de la inteligencia artificial, se puede evidenciar un efecto negativo, sin responsables que mitiguen o controlen las consecuencias de estas prácticas. La Inteligencia Artificial emerge como parte esencial de la evolución tecnológica de la agroindustria, teniendo como objetivo brindar al productor información precisa para la toma de decisiones.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) define la mecanización como el uso de todo tipo de maquinaria y equipo, desde herramientas manuales sencillas y básicas hasta maquinaria más sofisticada y a motor, en las actividades agrícolas. El impacto de esta mecanización en la industria y la agricultura puede entenderse y tomarse de manera positiva en la medida en que fortalece los procesos de siembra, recolección, alimentación de especies y otras tareas que se desarrollan a diario y proyectan un crecimiento a nivel general de los ecosistemas que se benefician (FAO, 2022). La tecnología ha avanzado significativamente en muchas áreas, incluida la agronomía, y su aplicación en la agricultura ha demostrado ser crucial para el desarrollo y progreso de los países en vías de desarrollo.

Es una controversia plantear una única visión de lo que implica la IA y la mecanización en ecosistemas y biodiversidad, se sugiere mitigar los GEI, y se aprovecha en su crecimiento global. La Inteligencia artificial logrará que el sector agrario duplique su producción de manera sustentable.

3. OPORTUNIDADES DEL USO DE LA IA

Tomando en cuenta el impacto negativo que tiene la IA en el medio ambiente, es necesario despertar e iniciar por el camino que conlleve revertir o minimizar estos daños, por lo tanto, no se trata de buscar prohibir su uso, sino de encontrar estrategias que se enfoquen en presentar soluciones. Por un lado, se encuentra la necesidad de reducir el consumo energético asociado a las IA, dado que Maldonado (2023) afirma que se estima que para el año 2027 el consumo energético dedicado a IA supere los 150 TW/h al año de energía.

Para avanzar por el camino de la reducción del gasto energético, dice Maldonado (2023) que “es necesario adoptar un enfoque integral que combine la eficiencia energética, la sostenibilidad y la optimización del uso de la IA” (p. 1). Es así como, en su artículo propone mejorar la eficiencia energética mediante el desarrollo de algoritmos y técnicas de aprendizaje automático más eficientes, así como el uso de hardware de bajo consumo y técnicas de refrigeración avanzadas. Además, afirma, es esencial transaccionar hacia una mezcla de energía renovable y nuclear para reducir la huella ambiental de la IA, lo que implica utilizar fuentes limpias como la energía solar, eólica y nuclear, y fomentar la inversión en infraestructura de energía renovable. Finalmente, la distribución de la carga de trabajo de la IA en múltiples dispositivos o centros de datos puede ayudar a reducir el consumo energético, aprovechando la

capacidad ociosa de los dispositivos y minimizando la necesidad de recursos energéticos concentrados en un solo lugar.

De igual manera, Maldonado (2023) comenta que, mejorar la eficiencia energética de los algoritmos de inteligencia artificial es crucial para reducir el consumo de energía, lo que implica desarrollar algoritmos que sean más eficientes en términos de recursos computacionales y datos, pues son un aliado indiscutible para la preservación del medio ambiente, la lucha contra el cambio climático, la agricultura y demás aspectos que involucran el uso de la tierra.

Además, educar a los usuarios, desarrolladores y líderes sobre la importancia de la sostenibilidad energética a través de la conciencia ambiental y la responsabilidad social, también es necesario propender por iniciativas como la gestión de proyectos verdes, que son un enfoque de la gestión de proyectos que se centra en el impacto ambiental de un proyecto. Implica la implementación de prácticas ecológicas a lo largo del ciclo de vida del proyecto, lo que incentivaría a que los productos de procesos investigativos y de desarrollo en los diferentes programas educativos, aporte significativamente al mejoramiento ambiental.

Por su parte Posadinu (2023) afirma que la IA también es útil para mejorar el rendimiento de los cultivos, el análisis del suelo, para anticipar y prevenir desastres naturales, teniendo gran incidencia apoyando en la interpretación de datos meteorológicos asociados a las previsiones del clima y el tiempo, permitiendo de esta forma, alertar sobre inundaciones o incendios.

Es así como las IA a través de las redes neuronales profundas, tras analizar datos, tienen la capacidad de realizar diversas tareas cruciales para la sostenibilidad y la protección del medio ambiente. Desde prever el clima y el tiempo hasta interpretar datos meteorológicos para alertar sobre posibles desastres naturales como incendios, erupciones volcánicas o inundaciones, estas redes pueden desempeñar un papel fundamental en la prevención y mitigación de riesgos. Además, su capacidad para controlar los niveles de contaminación, ayudar a que existan ciudades más sostenibles mediante sistemas de monitorización del transporte y la gestión de residuos, y realizar predicciones sobre el futuro, cómo identificar especies en peligro de extinción, optimizar el uso de energía y detectar cambios ambientales, demuestran el potencial transformador de la inteligencia artificial en la protección del medio ambiente y la promoción de prácticas más sostenibles.

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que la IA y la sostenibilidad no tienen por qué estar separados, estos son dos conceptos que pueden unirse para solucionar muchos de los grandes problemas de la naturaleza. La industria ya está trabajando para hacer que la IA sea más sostenible y minimizar su impacto ambiental.

4. CONCLUSIONES

El análisis realizado sobre el impacto de la IA en el contexto de la emergencia climática revela un escenario ambivalente: por un lado, la IA ofrece oportunidades sin precedentes para optimizar procesos industriales, gestionar recursos de manera eficiente y predecir desastres naturales. Por otro lado, plantea desafíos ambientales significativos, como el alto consumo energético y la generación de residuos electrónicos, que requieren una atención urgente. En este sentido, el papel que desempeñan los actores clave en la sociedad —gobiernos, empresas, investigadores y educadores— es fundamental para maximizar el potencial de la IA mientras se mitigan sus efectos negativos.

Dada la creciente demanda de potencia computacional para el entrenamiento y funcionamiento de modelos de IA, una línea prioritaria de investigación es el

desarrollo de algoritmos que reduzcan significativamente el consumo energético. Estudios futuros deben centrarse en la creación de tecnologías más eficientes, como redes neuronales de bajo consumo o arquitecturas descentralizadas, que distribuyan el procesamiento de datos para disminuir el impacto en los centros de datos. La meta es lograr una IA que no solo sea más rápida y precisa, sino también ambientalmente sostenible.

Otra área de investigación esencial es la implementación de un enfoque de economía circular en la producción y disposición de hardware utilizado en sistemas de IA. La obsolescencia programada de dispositivos y la acumulación de residuos electrónicos son problemas críticos que requieren soluciones innovadoras. Proponer nuevos modelos de diseño sostenible y reciclaje eficiente de componentes tecnológicos debe convertirse en una prioridad para asegurar que la industria tecnológica contribuya a la reducción de la huella de carbono.

Es necesario profundizar en estudios que orienten el diseño de políticas públicas y normativas internacionales que regulen el uso de IA desde una perspectiva sostenible. Se deben formular marcos legales que integren criterios de eficiencia energética, reducción de emisiones de carbono y reutilización de recursos tecnológicos. Esta línea de investigación puede explorar el rol de los gobiernos en la implementación de incentivos para la adopción de tecnologías más limpias, al tiempo que sanciona prácticas que resulten en daños ecológicos.

El ámbito educativo también debe ser considerado como un espacio clave para la transformación hacia una cultura de sostenibilidad tecnológica. Es fundamental que los sistemas educativos, a nivel global, integren en sus currículos temas relacionados con el impacto ambiental y ético de la IA. En particular, la formación de futuros ingenieros, científicos de datos y desarrolladores de IA debe incluir competencias en diseño sostenible y responsabilidad social. Fomentar la concientización sobre los efectos ambientales de la tecnología entre los estudiantes y profesionales del sector permitirá que futuras generaciones desarrollen soluciones tecnológicas alineadas con los principios de la sostenibilidad.

Las autoridades gubernamentales tienen la responsabilidad de liderar la transición hacia una IA más sostenible mediante el diseño de políticas públicas que promuevan el desarrollo y uso de tecnologías limpias. Deben establecerse normativas estrictas que incentiven la reducción del impacto ambiental en toda la cadena de producción tecnológica, desde la extracción de materias primas hasta la disposición final de dispositivos. Además, se sugiere promover la colaboración entre gobiernos, academia e industria para impulsar proyectos de investigación y desarrollo enfocados en la sostenibilidad.

Las corporaciones que lideran el desarrollo de IA deben adoptar prácticas empresariales que minimicen su huella ecológica. Esto incluye invertir en tecnologías de IA más eficientes desde el punto de vista energético, así como en infraestructuras que funcionen con energías renovables. Asimismo, las empresas deben desarrollar estrategias para la reducción de residuos electrónicos, priorizando el reciclaje y la reutilización de componentes en sus procesos de fabricación. Implementar un enfoque de ciclo de vida para los productos tecnológicos permitirá mitigar los daños medioambientales a largo plazo.

El papel de los investigadores es fundamental para ampliar el conocimiento sobre el impacto de la IA en el medio ambiente. Además de continuar explorando las ventajas que ofrece la IA en la gestión ambiental, es crucial que los estudios futuros se centren en los costos ocultos de esta tecnología. La investigación interdisciplinaria, que combine ciencias ambientales, ingeniería y ciencias de la computación, tiene el

potencial de generar soluciones transformadoras. Los investigadores deben buscar alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas para implementar las soluciones propuestas en entornos reales.

Los educadores deben desempeñar un papel activo en la creación de una conciencia crítica respecto al uso de tecnologías avanzadas. La incorporación de estudios sobre IA y sostenibilidad en los programas educativos permitirá a los estudiantes comprender los dilemas éticos y ambientales asociados con el desarrollo tecnológico. Los educadores, en conjunto con investigadores, pueden desarrollar modelos pedagógicos que integren la IA como una herramienta para fomentar la sostenibilidad en diversos contextos, desde la educación básica hasta la formación universitaria.

El camino hacia una inteligencia artificial verdaderamente sostenible requiere de un enfoque integral y colaborativo. La investigación, la educación, las políticas públicas y las prácticas empresariales deben alinearse para garantizar que el avance tecnológico no se convierta en un catalizador de mayores problemas ambientales. En este sentido, la IA tiene un enorme potencial para contribuir a la solución de los desafíos climáticos globales, siempre y cuando se utilice de manera responsable y ética. Solo mediante la combinación de innovación tecnológica y responsabilidad ambiental será posible aprovechar todo el potencial de la IA para construir un futuro más equitativo y sostenible.

REFERENCIAS

Agencia de Protección Ambiental de los Estados Unidos (EPA). (2011). *Informe sobre el cambio climático*. https://acortar.link/7lrrHN

Aparicio, L., Devia, P., & Amaya, O. (2022). Aplicación de *deep learning* para la identificación de defectos superficiales utilizados en control de calidad de manufactura y producción industrial: Una revisión de la literatura. *Ingeniería*. https://doi.org/10.14483/23448393.18934

Ávila-Tomás, J., Mayer-Pujadas, M. & Quesada-Varela, V. (2021). La inteligencia artificial y sus aplicaciones en medicina II: importancia actual y aplicaciones prácticas. *Atención Primaria*, 53(1), (pp. 81-88). https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.04.014.

Badaró, S., Ibañez, L., & Agüero, M. (2013). *Sistemas expertos: Fundamentos, metodologías y aplicaciones.* Universidad de Palermo. https://doi.org/10.18682/cyt.v1i13.122

Baque, D., Baque, A., Borbor, C. & Merchan, E. (2022). Impactos que generan los desechos tecnológicos en el medio ambiente. *Journal TechInnovation,* 1(2), 26-32. https://doi.org/10.47230/Journal.TechInnovation.v1.n2.2022.26-32

Betancourt, M., Villarreal, L., & Alvarado, R. (2012). Aplicación de inteligencia artificial para el diseño sostenible de vanos en el trópico. *Sistemas y Telemática*, *10*(21), 29-41. https://www.redalyc.org/pdf/4115/411534388002.pdf

Díaz, J., Higuerey, M., & Roa, J. (2023). La huella ecológica como componente para la formación ciudadana. En M. Escobar & D. Rojas (Eds.), *Investigar y educar para la sostenibilidad: Principios pedagógicos* (pp. 791-815). Editorial Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. https://drive.google.com/file/d/1qy5PTYxgVxx1J_0t37JSu8Fo8nvBACJJ/view

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) (2022). *Colombia avanza en su meta de estar conectada en un 70 % en 2022.* https://acortar.link/pec1Ds

Espíndola, C., & Valderrama, J. O. (2012). Huella del carbono. Parte 1: Conceptos, métodos de estimación y complejidades metodológicas. *Información Tecnológica*, *23*(1), 163-176.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2022). *Estrategias de manejo y conservación de especies vegetales para la alimentación humana y animal.*

Forero-Corba, W., & Bennasar, F. (2024). Técnicas y aplicaciones del *machine learning* e inteligencia artificial en educación: Una revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *27*(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491

Garzón, M., Garzón, L., & Peñaloza, L. (2023). Hacia una educación para la sostenibilidad: Un compromiso para asegurar la supervivencia humana. En M. Escobar & D. Rojas (Eds.), *Investigar y educar para la sostenibilidad: Principios pedagógicos* (pp. 106-129). Editorial Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. https://doi.org/10.5281/zenodo.7304695

Gilsanz, M. (2021). El impacto de la inteligencia artificial en la sociedad. *Revista Diecisiete: Investigación Interdisciplinar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, *1*(1), 167-174. https://acortar.link/6Pc50i

González, L. (2024). Comparativa del consumo energético de algoritmos de aprendizaje automático. [Trabajo de fin de grado, Universidad Rey Juan Carlos]. https://hdl.handle.net/10115/38594

Maldonado, J. (2023, 30 de octubre). Reducir el consumo energético de la IA, gran negocio para las tecnológicas. *Observatorio Blockchain*. https://acortar.link/xhfise

Masanet, E., Shehabi, A., Lei, N., Smith, S., & Koomey, J. (2020). Recalibrating global data center energy-use estimates. *Science*, 367(6481), 984-986. https://doi.org/10.1126/science.aba3758

Mariño, S. I., & Primorac, C. R. (2016). Propuesta metodológica para desarrollo de modelos de redes neuronales artificiales supervisadas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 231–245. https://acortar.link/ydtsDT

Maldonado, J. (2023, 30 de octubre). Reducir el consumo energético de la IA, gran negocio para las tecnológicas. *Observatorio Blockchain*. https://acortar.link/xhfise

Masanet, E., Shehabi, A., Lei, N., Smith, S., & Koomey, J. (2020). Recalibrating global data center energy-use estimates. *Science*, *367*(6481), 984-986. https://doi.org/10.1126/science.aba3758

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education.* En *International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap*. https://acortar.link/e5awg2

Posadinu, E. (2023). Inteligencia artificial para la prevención de desastres naturales y resolución de problemas ambientales: Un estudio aplicado al archipiélago canario [Tesis de maestría, Universidad de Cataluña]. https://acortar.link/K9l2ID

Rodríguez, C., Correa, A., Chunque, K., Bohorquez, F., Galindo, J., & Cedric, C. (2024). Repercusión de la inteligencia artificial (IA) en la gestión social inclusiva de los gobiernos locales: Revisión de literatura. *Revista de Climatología*, 1877-1896. https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1877-1896

Sampedro, C., Machuca, S., Palma, D., & Villalta, B. (2021). Impacto ambiental por consumo de energía eléctrica en los *data centers*. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *8*(4), 00034. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2786

Tenés Trillo, E. (2023). *Impacto de la Inteligencia Artificial en las Empresas.* [Tesis de grado, Universidad Politécnica de Madrid]. https://acortar.link/Z2h7Zu

Valderrama López, C. F., Díaz, L. J., & Vargas, J. O. (2018). Análisis de la generación de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos (RAEES): Estudio de caso en la ciudad de Neiva. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental,* 10(1), 131-140. https://doi.org/10.22490/21456453.2295

El *Flos Sanctorum* de Pedro de Ribadeneyra i la figura de Julià l'Apòstata

Clarissa Maria Leone

Universitat de Salamanca (ES)

DOI:https://doi.org/10.14679/4103

Resum: Aquest estudi es proposa dur a terme una anàlisi històrica i filològica del *Flos Sanctorum* de Pedro de Ribadeneyra, una obra hagiogràfica de gran rellevància en el panorama literari del segle XVI. Redactada en el context posttridentí amb l'objectiu de consolidar la fe catòlica i combatre la difusió de les doctrines protestants, l'obra presenta les biografies dels sants, destacant-ne els sofriments i els martiris patits durant les persecucions. Una atenció especial es dirigirà a la figura de Julià l'Apòstata, un dels personatges més fascinants i controvertits de l'antiguitat tardana. Descrit en l'obra com a perseguidor de la fe cristiana i relegat a l'oblit eclesiàstic, Julià emergeix com una figura complexa, tant des del punt de vista intel·lectual com polític i militar. El seu intent de restaurar el politeisme s'inscriu en un context històric caracteritzat per profunds desafiaments ideològics i institucionals, i ofereix una perspectiva crucial per a comprendre el conflicte entre cristianisme i paganisme en l'Antiguitat.

Paraules clau: Julià l'Apòstata, Ribadeneyra, Flos Sanctorum

Abstract: This study aims to conduct a historical-philological analysis of Pedro de Ribadeneyra's *Flos Sanctorum*, a highly significant hagiographical work in the literary landscape of the 16th century. Written in the post-Tridentine context with the goal of strengthening the Catholic faith and countering the spread of Protestant doctrines, the text presents the biographies of saints, highlighting their sufferings and the martyrdoms they endured during the persecutions. Particular attention will be given to the figure of Julian the Apostate, one of the most fascinating and controversial personalities of Late Antiquity. Depicted in the work as a persecutor of the Christian faith and condemned to ecclesiastical oblivion, Julian emerges as a complex figure, both intellectually and politically, as well as militarily. His attempt to restore polytheism occurred in a historical context marked by profound ideological and institutional challenges in the 4th century, offering crucial insights into the conflict between Christianity and paganism in antiquity

Keywords: Julian the Apostate, Ribadeneyra, Flos Sanctorum

1. INTRODUCCIÓ

Pedro de Ribadeneyra (Toledo 1527 - Madrid 1611) és una de les figures més rellevants del segle XVI, un període marcat per les profundes transformacions religioses i polítiques provocades per la Reforma protestant i la Contrareforma catòlica. Com a membre de la Companyia de Jesús, va ser un protagonista actiu en el revifament de la fe catòlica i en la defensa de la doctrina romana davant els reptes del protestantisme. La seua vida, marcada per una intensa activitat religiosa, diplomàtica i literària, reflecteix les tensions i els desafiaments d'una època crucial per a la història de l'església i d'Europa. Ribadeneyra, no només com a teòleg i sacerdot, sinó també com a escriptor,

va produir una vasta obra literària, que inclou biografies, tractats espirituals i hagiografies destinades a consolidar la fe catòlica. La seua contribució més cèlebre, el *Flos Sanctorum*, és un recull hagiogràfic que, malgrat emmirallar-se en la tradició medieval, es distingeix per un enfocament més rigorós i documentat, amb l'objectiu de purificar el culte als sants de les llegendes populars. En aquest context, Ribadeneyra no només va testimoniar el compromís de la Companyia de Jesús en la batalla intel·lectual contra el protestantisme, sinó que també va contribuir a definir una espiritualitat i una visió de la santedat alineades amb les exigències del cristianisme posttridentí.

2. VIDA I OBRES DE PEDRO DE RIBADENEYRA

Nascut a Toledo en una família d'origen noble, Ribadeneyra va ser encaminat cap a la carrera religiosa després de la mort del seu pare. En 1540 va ingressar a la Companyia de Jesús, un orde acabat de fundar, però ja destinat a esdevindre una de les principals forces de la Contrareforma. Guiat personalment per Sant Ignasi de Loiola Ribadeneyra va rebre una formació que combinava rigor espiritual, excel·lència acadèmica i disciplina militar. Aquest model formatiu no només el va preparar les seues futures missions diplomàtiques, sinó que també el modelà com un dels més hàbils defensors de la doctrina catòlica.

Durant la seua carrera, va ser enviat a diverses missions diplomàtiques a Itàlia, França i a Flandes, regions clau en el conflicte entre catòlics i protestants, on va intentar reforçar els vincles entre l'Església i els sobirans catòlics i també implicar-se en la lluita ideològica contra les doctrines reformades, utilitzant la seua eloqüència per defensar l'ortodòxia catòlica. Aquesta tasca diplomàtica li proporcionà una perspectiva internacional que es reflecteix en les seues obres, caracteritzades per una aguda consciència de la crisi religiosa europea i de la necessitat de restaurar la unitat de l'Església (Ribadeneyra, 2000).

2.1. La producció literària de Ribadeneyra

La *Vida de Ignacio de Loyola* (1572) no només representa una biografia del fundador de la Companyia de Jesús, sinó també un manifest de l'espiritualitat jesuítica. Redactada inicialment en llatí i posteriorment traduïda al castellà, aquesta obra marca un punt d'inflexió en la literatura hagiogràfica, ja que adopta un enfocament més documentat i versemblant en comparació amb les biografies medievals, sovint caracteritzades per elements llegendaris. L'obra respon a dues necessitats fonamentals: d'una banda, celebrar el carisma d'Ignasi de Loyola; de l'altra, oferir un model de santedat accessible i imitable, en línia amb l'enfocament jesuític sobre la formació moral dels fidels.

Entre altres obres que cal mencionar, hi ha: *Història eclesiàstica del cisma del regne d'Anglaterra* (1588), una obra històrica i polèmica que relata la separació de l'Església anglicana de l'Església catòlica sota el regnat d'Enric VIII; *Tractat de la tribulació* (1589), una obra de caràcter espiritual i ascètic, centrada en el sofriment i tribulació com a camins per apropar-se a Déu, on l'autor ofereix consells sobre com afrontar les dificultats de la vida amb fe i paciència cristiana; *Vida dels Pares del desert* (1592), que narra les vides dels antics pares del desert, ascetes cristians que vivien en solitud i dedicaven la seua vida a la pregària i la penitència; *Confessionari espiritual* (1595), un manual pràctic per a confessors i penitents, que proporciona directrius per a la pràctica de la confessió sacramental; *De la diferència entre el temporal i l'etern* (1595), un tractat ascètic que contraposa la natura efímera de la vida terrenal amb la beatitud eterna; *Tractat de la perfecta religió* (1597), en el qual s'explora el concepte d'única religió vertadera en contraposició a les heretgies protestants; i finalment, el *Flos Sanctorum*,

escrit amb la finalitat de reforçar la fe dels catòlics, apel·lant al sacrifici i al sofriment dels sants com a models de vida cristiana.

2.1.1. El Flos Sanctorum

L'obra va ser publicada en llengua castellana a Madrid el 1599, a la Casa Sánchez, i, com es pot veure a les línies següents, va ser dedicada a la reina Margarida d'Àustria: "Escrito por el padre Pedro de Ribadeneyra, de la Compañía de Jesús, natural de Toledo. Dirigido a la reina de España doña Margarita de Austria, nuestra señora. En el cual se contienen las vidas de Cristo nuestro Señor y de su Santísima Madre, y de todos los santos de que reza la Iglesia romana, por todo el año. Primera parte. Año 1616, con privilegios de Castilla, Aragón y Portugal, en Madrid, por Luis Sánchez impresor del rey, nuestro señor, y a su costa" (Ribadeneyra, 1621, p. 5). "Escrit pel pare Pedro de Ribadeneyra, de la Companyia de Jesús, natural de Toledo. Dirigit a la reina d'Espanya, Na Margarida d'Àustria, nostra senyora. En el qual es contenen les vides de Crist nostre Senyor i de la seua Santíssima Mare, i de tots els sants als quals resen l'Església romana, durant tot l'any. Primera part. Any 1616, amb privilegis de Castella, Aragó i Portugal, a Madrid, per Luis Sánchez, impressor del rei, nostre senyor, i a les seues despeses".

Van seguir reedicions a Madrid el 1601, 1604, 1616, 1651 i 1675, i a Barcelona a partir del 1688. A les edicions posteriors, els jesuïtes Juan Eusebio Nieremberg (1595-1658) i Francisco García (1641-1685) van ampliar la llista dels sants. L'última edició coneguda és de 1863, publicada a Cadis. Cal observar que el *Flos Sanctorum* de Ribadeneyra va substituir el d'Alonso de Villegas (1533-1603), tot i que sense substituir-lo completament. Va tenir un gran èxit, i es va enriquir amb noves figures de sants en les diverses edicions, fins que va ser reemplaçat per l'*Anno Cristiano* del jesuïta francés Jean de Croisset (1656-1738), ja famós a Europa. Aquest llibre, traduït a l'espanyol el 1753, organitzava la vida dels sants de manera més accessible: dedicava un espai uniforme a cada dia de l'any (Ribadeneyra, 2000). Pel que fa a l'obra del jesuïta, els volums principals són: *Flos Sanctorum* o *Llibre de les vides dels sants* (el primer volum, que comença amb la vida de Jesucrist i de la Verge Maria) i la *Segona part del Flos Sanctorum* o *Llibre de les vides dels sants*, que conté biografies de figures "extraordinàries" o "extravagants". Aquests últims eren sants no oficialment reconeguts pel Martirologi Romà, però coneguts en els martirologis locals, on les seues històries, similars a les dels sants oficials, servien per a inspirar la devoció dels fidels.

L'obra objecte d'aquest estudi es caracteritza per un ric conjunt de relats que componen una fascinant heterogeneïtat narrativa, tant en els temes com en les estructures i els estils. El tema central d'aquestes històries és la recerca del sofriment físic i psicològic i de la solitud, vistes com a etapes essencials per aconseguir el distanciament del cos. De fet, en el text, el cos es veu com una presó de l'ànima, de la qual és possible alliberar-se ja en vida, mitjançant el distanciament de les coses materials. Aquest camí iniciàtic representa un pas efímer però indispensable cap a la veritable vida eterna, que pot ser de felicitat al costat de Déu o de condemnació eterna lluny d'ell. L'objectiu de l'obra, tal com es desprén de les primeres pàgines, és edificar espiritualment els lectors, preparant-los per a la mort terrenal i per al naixement a la vida eterna, a través de la imitació dels comportaments dels sants. Encara que els fets sovint es tracten amb clau llegendària, els màrtirs van ser reals, i l'actitud dels cristians davant d'aquestes penes legalitzades va tenir un gran impacte.

De fet, un dels majors arguments que tenen els cristians per a la confirmació de la santa religió és la vida dels benaurats i fortíssims màrtirs que per ella van entregar les seues vides. Van ser innumerables els homes i dones, de tots els estats, condicions, edats i nacions, que van morir amb una constància tan estranya i admirable que van sorprendre

i véncer el món, havent estat abans turmentats amb tots els tipus d'atrocitats i suplicis que el dimoni i els tirans, els seus ministres, van poder inventar. I aquests gloriosos cavallers de Crist van patir-ho amb una paciència, fortalesa i alegria més que humanes.

2.1.2. Estudi lingüísticoestilístic de l'obra

Ribadeneyra és un escriptor culte i refinat, la seua prosa, d'influència renaixentista, es distingeix per frases tant àmplies com precises i per l'ús elegant i savi dels díctics, que donen a la seua escriptura un gust ciceronià: "Esta obediencia de Dios me ha alentado y esforzado mucho para sacar fuerzas de flaqueza y para tomarla como por prendas de las que espero me dará Su Divina Majestad; pues él, por sus ministros, he echado sobre mis flacos hombros carga que (a mi pobre juicio) tanto excede las mías" (Ribadeneyra, 2000, p. 27). "Aquesta obediència de Déu m'ha animat i enfortit molt per traure forces de la feblesa i per prendre-la com a senyals d'allò que espere em donarà la seua Divina Majestat; ja que ell, a través dels seus ministres, ha posat sobre les meues espatlles una càrrega que (a la meua pobra opinió) tant excedeix les meues".

Tanmateix, estendre aquesta valoració a totes les vides dels sants seria un error grosser. Hi ha casos evidents de prosa de caire medieval, on les oracions se succeeixen a través d'un ús funcional de la conjunció *i*, i sovint amb sinònims (verbs, substantius i adjectius) que se succeeixen de manera acumulativa: "Y que él la tomó y bebió, y que luego penetró su alma una suavidad tan regalada y celestial que, aún estando dormiendo, entendió que Dios le quería hacer merced de la corona del martirio. Comunicó su sueño y revelación a su padre espiritual y, después de haber cantado aquella noche los maitines y el día siguiente halládose en la misa y recibido el cuerpo sacratísimo del Señor con los monjes, se despidió de todos y con su solo hábito se partió para Cesarea de Palestina, adonde hizo oración y estuvo dos días en el templo de la Madre de Dios y después en el de santa Eufemia, y finalmente fue preso y presentado al adelantado de aquella provincia, que se llamaba Marzabanas y era teniente de Cosdroas, rey de Persia, el cual persiguía crudamente a los cristianos" (Ribadeneyra, 2000, p. 28*)*. "I ell la prengué i la begué, i de seguida una increïble dolçor celestial va penetrar la seua ànima, de manera que, fins i tot mentre dormia, va comprendre que Déu volia concedir-li la corona del martiri. Va comunicar el somni i la revelació al seu pare espiritual i, després d'haver cantat les matines aquella nit i d'haver participat en la missa l'endemà amb els monjos, es va acomiadar de tots i, amb l'únic hàbit monàstic, es va dirigir cap a Cesarea de Palestina. Allà va pregar durant dos dies al temple de la Mare de Déu i després a l'església de Santa Eufèmia. Finalment, va ser capturat i presentat al governador de la província, anomenat Marzabanas, tinent de Cosdroas, rei de Pèrsia, qui perseguia ferotgement els cristians*"*.

La raó d'aquesta varietat estilística rau en la dependència del text de les fonts medievals. Aquesta dependència naix de la necessitat de transmetre veritats religioses oficialment reconegudes per l'Església i utilitzades en la tradició litúrgica. Aquesta mateixa exigència de fidelitat històrica va portar Ribadeneyra a una obra de purificació del santoral, eliminant elements que podien semblar llegendaris. Aquest enfocament reflecteix una intenció comuna de la Reforma i la Contrareforma: combatre amb fermesa tot allò que podia aparéixer com a fantàstic, un atac que va influir profundament en la literatura i l'art de l'època. Aquest treball de depuració va arribar a la seua màxima expressió amb l'obra dels Bollandistes. Seguint les teories de Jean Bolland (1691-1715), aquests estudiosos es van comprometre, i ho continuen fent fins avui, a "netejar" els santorals de llegendes i interpolacions. Tanmateix, aquesta tasca va resultar complexa i va costar a Ribadeneyra i als Bollandistes acusacions d'ingenuïtat. Un exemple significatiu és la vida de sant Jordi al *Flos Sanctorum*, on no apareix cap drac, ja que

l'eliminació va ser necessària en resposta a les crítiques de l'època, de les quals Ribadeneyra era ben conscient. El *Flos Sanctorum* es desenvolupa seguint el calendari litúrgic, explica la vida de Crist, de la Verge Maria i dels sants més importants de la tradició cristiana. L'obra es caracteritza per un estil heterogeni, que alterna la prosa clàssica amb una de més simple i directa, amb l'objectiu d'arribar a un públic ampli i diversificat. La tria d'explicar el sofriment físic i psicològic dels sants reflecteix l'ideal jesuític del martiri com a camí cap a la perfecció espiritual. Ribadeneyra utilitza aquestes històries per exalçar el valor de la penitència i del sacrifici, proposant un model de santedat militant que reflecteix l'esperit de la Contrareforma.

3. JULIÀ L'APÒSTATA I LA TRADICCIÓ ECLESIÀSTICA

Entre els personatges presents en l'obra, ningú és més original ni més interessant que Julià l'Apòstata, l'antagonista per excel·lència. Emperador romà, la seua vida pública es va desenvolupar en només huit anys, des del 355 fins al 363 dC, període durant el qual va destacar pel seu intent de restaurar el paganisme, oposant-se al cristianisme que ja s'estenia ràpidament. Va morir als 32 anys, ferit per una fletxa al camp de batalla. La tradició eclesiàstica, com es testimonia al *Flos Sanctorum*, es va acarnissar amb ell, li va atribuir la marca infamant "d'apòstata" i el va condemnar a l'oblit i a la reprovació. Aquesta ferocitat és comprensible: Julià va representar un adversari temible, no perquè imposés el retorn al paganisme per la força o mitjançant persecucions, com s'entén en els textos religiosos, sinó perquè va predicar el restabliment del politeisme com a fonament de la religió i la moral. Va enaltir els principis de la tolerància i va rebutjar les conversions forçades, oposant-se al cristianisme amb una argumentació ideològica i filosòfica, fet que el convertia en un enemic encara més perillós als ulls de l'Església (Andreotti, 1946). Aquest emperador no era un reaccionari, com molts el van jutjar, sinó que simplement volia un retorn al politeisme, però d'una manera reformada; volia organitzar-lo segons les necessitats i els temps nous. Era un home del seu temps que creia que podia salvar la civilització antiga mantenint en peu tot l'aparell d'institucions religioses que n'havien acompanyat el desenvolupament, on es recollia gran part de les seues memòries, tradicions i costums.

Ribadeneyra, ferm defensor de l'Església, presenta Julià l'Apòstata com el representant de la tirania religiosa que amenaça la integritat de la fe cristiana. Com sovint succeeix, en aquesta obra la veritat històrica cedeix davant la passió i l'interés partidista: l'emperador no es presenta com un home d'intel·ligència extraordinària, capaç de combinar l'habilitat de general amb la passió pels estudis i la literatura, sinó que es redueix a la simple etiqueta "d'apòstata". A més, se l'acusa de persecucions contra els cristians, diluint així els múltiples matisos de la seua personalitat i la complexitat de les seues accions (Marcone, 2015).

3.1. Les fonts primàries: Ammià, Libani i Gregori

Tres fonts principals proporcionen informació valuosa sobre Julià l'Apòstata: Ammiano Marcellino (330 - 400), historiador i militar d'origen sirià, és una de les fonts més importants per a la història de Julià. La seua obra principal, *Històries*, cobreix el període de 353 a 378 dC, i inclou detalls significatius sobre la vida i el regnat de Julià. Ammiano, que va ser testimoni de molts dels esdeveniments que narra, presenta Julià com un hàbil comandant i administrador. Tot i que Ammiano era en gran part favorable a Julià, el seu relat és relativament lliure de fanatisme religiós, a diferència d'altres fonts contemporànies que mostren posicions ideològiques molt marcades. Ammiano enalteix les capacitats polítiques i militars de Julià, i subratlla la seua eficàcia al camp de batalla i la seua estratègia per afrontar les amenaces perses. Malgrat això, Ammiano no amaga

els defectes del seu caràcter, i en destaca de vegades la indecisió i l'actitud severa de l'emperador.
Libani (314-393), orador i retòric hel·lenístic, és un fervent defensor de la restauració pagana sota Julià. La visió de Julià és profundament ideològica i religiosa, ja que Libani veia l'emperador com un salvador de la cultura hel·lenística i del politeisme. Libani, que va escriure diversos discursos durant el regnat de Julià, celebra l'emperador, especialment pel seu intent de revifar les tradicions paganes, que considerava una cultura superior al cristianisme emergent. En els seus discursos, Libani enalteix el retorn al politeisme i la restauració dels temples pagans, lloant Julià per haver fet de la religió i la filosofia grega una part central de la seua política.
L'última font és Gregori de Nazianzo (329-390). El teòleg cristià i company d'estudis de Julià representa la veu de l'oposició cristiana. Gregori acusa Julià de tractar de destruir la fe cristiana, criticant durament les seues polítiques de persecució contra l'Església i el seu intent de reduir el cristianisme a una religió de segon pla. Gregori descriu Julià com un apòstata, un traïdor de la fe cristiana, i el renya pel seu abandonament del cristianisme. Les seues invectives sovint estan plenes d'ironia i sarcasme, però representen la profunda preocupació que Julià generava als cercles cristians (Negri, 1990).

4. L'HAGIOGRAFIA COM A EINA IDEOLÒGICA

L'hagiografia de Ribadeneyra va més enllà de la simple narració d'esdeveniments històrics; s'insereix en un context de lluita ideològica on la figura de l'emperador Julià representa no només l'oposició pagana del segle IV, sinó també els reptes del segle XVI, quan l'Església catòlica va haver de fer front a la difusió de la Reforma protestant.
En el *Flos Sanctorum*, l'oposició entre la fe cristiana i el paganisme representat per l'emperador Julià l'Apòstata es posa en relleu a través de la narració dels màrtirs, que es neguen a doblegar-se a les pressions del poder polític i religiós.
Julià, tot i que se'l reconeix com un emperador de notable valor militar i polític, és pintat com el símbol d'un atac contra el cristianisme, vist com l'ideal més alt per a l'ànima humana. La política de restauració del paganisme no es presenta només com una qüestió religiosa, sinó com una forma de tirania que nega la llibertat espiritual. En aquest escenari, la resistència dels màrtirs representa una defensa de l'ànima humana contra l'esclavitud imposada per les lleis terrenals, un acte realitzat en nom de la fe en Crist. Els sants que s'oposen a Julià encarnen una resistència espiritual que va més enllà de l'acte individual de màrtir, convertint-se en símbols eterns de la lluita entre el bé, representat per la fe cristiana, i el mal, simbolitzat per l'emperador apòstata i les seues polítiques (Testore, 1943).
Entre aquestes figures, que es van enfrontar al retorn del paganisme, es destaquen sants com Basili, Artemi d'Antioquia, Donata i Viviana. Sant Basili és un dels exemples més representatius de la resistència cristiana durant el regnat de Julià. En el *Flos Sanctorum*, és pintat com un heroi de la fe, capaç de resistir fermament les pressions polítiques i religioses de l'emperador. Tot i els esforços de Julià per obstaculitzar-lo i difamar-lo, Basili es va mantindre ferm en els seus principis, i es va negar a renegar de la fe cristiana. El contrast entre Basili i Julià es converteix en símbol de la lluita entre la llum de la veritat i les tenebres de la mentida: Basili encarna la incorruptibilitat de la fe, que no es doblega ni al poder ni a la coerció. La seua figura es converteix en un exemple de resistència moral i espiritual, que exalta la grandesa de l'Església davant la tirania pagana.
Sant Artemi, prefecte d'Egipte, és recordat per la seua valenta denúncia pública de les polítiques anticristianes de Julià, un gest que el va portar a la presó, a la tortura i

finalment a la mort per decapitació. Artemi no és només un màrtir de la fe, sinó també un símbol de coratge civil contra l'abús de poder. La seua oposició no representa només un desafiament al paganisme restaurat, sinó una afirmació de la justícia contra la tirania imperial. La seua mort es converteix en el triomf de la veritat cristiana sobre la falsedat pagana, mostrant que la força espiritual pot prevaldre fins i tot en les circumstàncies més adverses.

El *Flos Sanctorum* celebra també altres figures de màrtirs que s'oposaren a Julià, com Santa Donata i Santa Viviana. Aquestes dones, tot i la seua vulnerabilitat, es mantingueren fermes en la fe, resistint a les demandes d'abjurar del cristianisme. El seu testimoniatge posa en evidència la força moral de les dones cristianes durant les persecucions. D'una manera similar, sants com Joan, Pau, Gioventí i Màxim pagaren amb la vida la seua fidelitat a Crist, oferint un exemple d'heroisme espiritual que contrasta amb l'opressió de Julià (Repetto, 2007).

La crítica de Ribadeneyra a Julià és severa i apassionada: l'emperador és pintat com un traïdor de la fe i un perseguidor dels cristians. La seua política anticristiana es contrasta amb la resistència dels sants, que, mitjançant el seu màrtir, emergeixen com els veritables triomfadors en la batalla espiritual contra el poder imperial. Julià es converteix en el símbol de la tirania religiosa, mentre que els màrtirs representen la santedat i la força moral del cristianisme, demostrant que la fe, malgrat les proves més difícils, és invencible.

El tema de la resistència espiritual és central en l'obra de Ribadeneyra. Ell no es limita a narrar la vida dels màrtirs com un simple recull històric, sinó que els presenta com a models vius per als cristians del seu temps, exhortant-los a viure una fe activa i missionera. En una època a la qual l'Església catòlica estava reafirmant la seua autoritat i doctrina, el missatge que emergeix és clar: els cristians han d'estar preparats per a resistir a les temptacions, les persecucions i les falses doctrines. A més, el jesuïta proposa un ideal de vida cristiana dinàmic i combatiu, en el qual els màrtirs són símbols de coratge moral i fe indestructible. El seu llegat convida cada creient a seguir el seu exemple en els reptes espirituals i culturals de la seua pròpia època.

5. CONCLUSIONS

Pedro de Ribadeneyra emergeix com a una figura central de la Contrareforma, on el seu compromís religiós, literari i diplomàtic reflecteix les profundes tensions d'una època marcada per la confrontació entre el catolicisme i el protestantisme. La seua àmplia producció literària, especialment el *Flos Sanctorum*, no només reafirma la fe catòlica, sinó que també representa una eina important d'edificació espiritual i consolidació doctrinal. A través de la narració de les vides dels sants, Ribadeneyra proposa models de santedat alineats amb l'ideal jesuític, i exalta el patiment i el martiri com a camins de perfecció espiritual.

La seua obra es distingeix per l'enfocament rigorós a la tradició hagiogràfica, depurant-la d'elements llegendaris i centrant-se en la veracitat històrica. Aquesta atenció a la realitat reflecteix no només la voluntat de respondre als desafiaments de la Reforma, sinó també la necessitat de presentar exemples creïbles de fe i resistència. En aquest context, la figura de Julià l'Apòstata es converteix en emblemàtica: un símbol de la tirania religiosa i les amenaces a la fe cristiana, en un clar paral·lelisme amb els desafiaments ideològics del segle XVI.

L'obra de Ribadeneyra va més enllà de la mera celebració dels sants; representa un manifest de l'espiritualitat jesuïta i de la missió de l'Església posttridentina. Els màrtirs descrits encarnen la resistència moral contra les persecucions i les pressions polítiques: proposen un ideal de fidelitat i sacrifici que supera les barreres del temps. En definitiva,

el *Flos Sanctorum* no és només una obra hagiogràfica, sinó una potent eina ideològica que afirma la superioritat de la fe cristiana sobre la tirania i l'error, i que ofereix als fidels un model de vida inspirat en la santedat i la perseverança.

REFERÈNCIES

Andreotti, R. (1946). *Il regno dell'imperatore Giuliano*. Zanichelli.

Barbagallo, C. (1940). *Giuliano l'Apostata*. Bietti.

Bowersock, G. W. (1978). *Julian the Apostate*. Harvard University Press.

Marcone, A. (2015). *L'imperatore Giuliano: realtà storica e rappresentazione*. Le Monnier Università.

Momigliano, M. (Ed.). (1975). *Il conflitto tra paganesimo e cristianesimo nel secolo IV*. Einaudi.

Negri, G. (1990). *L'Imperatore Giuliano l'Apostata*. Lito Velox.

Repetto, J. L. (2007). *Todos los santos. Santos y beatos del Martirologio Romano*. Biblioteca de autores cristianos.

Ribadeneyra, P. (2000). *Vidas de santos: antología del Flos Sanctorum*. Lengua de Trapo.

Ribadeneyra, P. (1863). *Vida de San Ignacio de Loyola, fundador de la religión de la Compañía de Jesús*. Subirana editores.

Ribadeneyra, P. (1621). *Flos Sanctorum o Libro delle vite de' Santi*. Giovambattista Bidelli.

Sanz Burata, L. (1955). *Santos de hoy*. Juan Flors.

Testore, C. (1943). *Santos y beatos de la Compañía de Jesús*. Apostolado de la prensa.

Un análisis del trágico destino de la mujer en la novela *Wu Kui* de Jia Pingwa

Wanruo Luo

Universidad de Salamanca (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4104

Resumen: *Wu kui* de Jia Pingwa es una novela de mediana extensión que gira principalmente en torno a la historia de Wu Kui, una persona que lleva a alguien en su espalda como trabajo, y la Sra. Liu. El trasfondo de la novela está ambientado en el período de la República de China, reflejando la escena social y el destino de los personajes de esa época. En la novela, la tragedia de la Sra. Liu comenzó cuando fue secuestrada por bandidos cuando se dirigía a casarse. Este incidente no sólo cambió su destino personal, sino que también afectó el destino de quienes la rodeaban. Su esposo, el Sr. Liu perdió el control de su ira porque su esposa recién casada fue secuestrada y perdió las piernas en un accidente. También atribuyó todos estos errores a su esposa. Esta serie de acontecimientos revela el bajo estatus de la mujer en la sociedad feudal, así como la posesividad de los hombres hacia las mujeres y el mantenimiento de su propia dignidad. El propósito de este trabajo es reflejar la opresión del matrimonio de las mujeres por parte de la sociedad feudal y el desamparo de las mujeres en esta situación, así como la búsqueda y el deseo de las mujeres de un matrimonio independiente, a través del análisis del trágico destino final de la señora Liu.

Palabras clave: Mujeres, matrimonio, libertad, patriarcado, sistema feudal

Abstract: Jia Pingwa's *Wu kui* is a medium length novel, it mainly revolves around the story of Wu Kui, a person who carries someone on his back as his job, and Mrs. Liu. The background of the novel is set in the Republic of China period, reflecting the social scene and the fate of the characters of that era. In the novel, Mrs. Liu's tragedy began when she was kidnapped by bandits on her way to get married. This incident not only changed her personal destiny, but also affected the fate of those around her. Her husband, Mr. Liu, lost control of his anger because his newlywed wife was kidnapped, and lost his legs in an accident. He also attributed all these mistakes to his wife. This series of events reveals the low status of women in feudal society, as well as men's possessiveness of women and the maintenance of their own dignity. The purpose of this work is to reflect the oppression of women's marriage by feudal society and women's helplessness in this situation, as well as women's search and desire for independent marriage, through the analysis of Mrs. Liu's final tragic fate.

Keywords: Women, marriage, freedom, patriarchy, feudal system

1. INTRODUCCIÓN

Wu Kui no es sólo el nombre de esta novela, sino también el nombre de la persona que lleva a la mujer a la espalda que aparece en ella. Wu Kui es la abreviatura de Wujingkui y significa los cinco primeros en el examen imperial y el examen provincial. En la dinastía Ming (1368-1644), el sistema de exámenes imperial implementaba los Cinco Clásicos para seleccionar a los eruditos. Son el *Libro de ritos*, *Primavera y otoño*,

Clásico de poesía, *Clásico de historia* y *I Ching*, que son los venerados por el confucianismo. La gente con nota más alta en cada sección se nombra como el mejor candidato, y aquellos que ocupan del primero al quinto lugar en cada materia son considerados los mejores candidatos en la primera sección. Por eso se llama Wu Kui. Más tarde, se abolió el sistema de selección de eruditos de los Cinco Clásicos, pero todavía era costumbre nombrar a los cinco primeros en el examen provincial como Wu Kui. La novela *Wu Kui* escrita por Jia Pingwa de 1985 a 1997 está incluida en el volumen 13 de las obras de Jia Pingwa. Esta colección de novelas también incluye otras novelas de mediana extensión como *Ren Ji* y *Hei Shi*. Jia Pingwa creó *Wu Kui* después de la República de China (1912-1949). Durante este período, aunque la Revolución de 1911 derrocó a la monarquía autocrática feudal y estableció la República de China, la influencia de las ideas feudales no ha sido eliminada por completo. Como ideología, el pensamiento feudal es relativamente independiente, incluso después del colapso de la sociedad feudal, todavía influye en el pensamiento y la vida social de las personas durante un largo período histórico. Respecto a las mujeres, las manifestaciones del pensamiento feudal incluyen principalmente el concepto de estatus familiar, el matrimonio arreglado, las tres obediencias y las cuatro virtudes, la idea de continuar la línea familiar, el concepto de piedad filial. Estos conceptos y sistemas limitan gravemente la condición y los derechos de las mujeres, colocándolas en una posición subordinada en la sociedad y la familia.

La joven mujer que será analizada es una de las víctimas remanentes del pensamiento feudal. El propósito de este trabajo es resumir varios aspectos de la victimización de las mujeres en la sociedad patriarcal a través del análisis de la experiencia de ella en la novela para reflejar la importancia de la independencia femenina en el matrimonio.

2. EL TRASFONDO DEL TRÁGICO DESTINO DE LA MUJER EN *WU KUI*

En la novela *Wu Kui* de Jia Pingwa, el protagonista, Wu Kui, es un hombre alto y honesto que transporta a las novias cargándolas en su espalda. Él no pudo casarse con una mujer debido a la pobreza de su familia. Más tarde, debido a que era joven y fuerte, se convirtió en la persona que se ganaba la vida cargando novias. Dado su oficio, tenía un estatus social muy bajo, pero Wu Kui no se avergonzaba; al contrario, consideraba que llevar a la novia era un honor. En la novela, el autor presenta la figura de una mujer sin nombre ni apellido. La llamamos Sra. Liu, ya que su esposo lleva el apellido Liu, y en la antigua China, las mujeres no conservaban su propio nombre y apellido tras el matrimonio. La investigadora Sun Huijuan destaca este aspecto en su artículo, señalando que “las mujeres casadas en la antigua China generalmente servían como subordinadas de sus maridos y eran absorbidas por ellos en su identidad. En términos de derechos de nombre, las mujeres no disfrutaban del derecho a tener un nombre propio” (2020, p. 419). Esta mujer anónima es sencilla y hermosa, pero sus padres le obligaron a casarse con un hombre que nunca había conocido. Para la mayoría de las mujeres de esa época, el matrimonio era un evento crucial que determinaba su calidad de vida y felicidad. Por ello, tanto hombres como mujeres eran extremadamente cautelosos al elegir a su pareja. La unión de un hombre y una mujer requería, en primer lugar, una base emocional tras un período de conocimiento mutuo, y sólo después se consideran los aspectos matrimoniales bajo el influjo del amor. Sin embargo, el matrimonio de esta hermosa mujer con el hijo de la familia Liu no fue en absoluto voluntario, sino una imposición del matrimonio feudal. El día de la boda, al convertirse en la Sra. Liu, Wu Kui se convirtió en un simple cargador para la adinerada familia Liu. Durante el cortejo nupcial, todos se detuvieron a descansar, y los jóvenes que recibían a la novia hicieron un alboroto, deseando ver su belleza. Cuando la novia se quitó el velo rojo y mostró su

hermoso rostro, Wu Kui se enamoró de ella, sintiendo resentimiento por el hecho de que una mujer tan hermosa sólo pudiera casarse con un hombre de una familia rica.
Además, mientras ayudaba a la novia a recoger sus zapatos caídos, tuvo la inesperada oportunidad de tocar sus pies. En las novelas de Jia Pingwa, los personajes masculinos suelen tener una particular admiración por los pies pequeños. La forma y el tamaño de los pies se han convertido en un criterio para juzgar la belleza de una mujer, incluso más que sus rasgos faciales. La autora Wang Yaqi (2021) explica que:

> Los pies pequeños de las mujeres eran una característica de género en la era feudal, similar a los muslos, los senos y otras partes del cuerpo en la estética femenina influenciada por la modernidad occidental. Representan la tentación del cuerpo femenino, atrayendo la mirada de los hombres y despertando sus deseos. (p. 54)

Mientras llevaba a la mujer a cuestas y caminaba a través de los escarpados kilómetros de la carretera de montaña, se encontró con los bandidos de la aldea de Baifeng. La hermosa novia fue arrebatada para convertirse en la esposa del líder de los bandidos, Tang Jing. Wu Kui, quien había cargado con la novia durante todo el camino, sintió un coraje repentino nacido del amor que empezaba a latir en su pecho, decidió ir a la aldea de Baifeng para rescatarla. Al llegar, Wu Kui engañó al líder sospechoso, afirmando que la mujer era la Estrella del Tigre Blanco. Según la creencia antigua, La Estrella del Tigre Blanco se refería a la ausencia de vello púbico en las mujeres, considerando como un símbolo de mala suerte debido a la creencia de que la falta de vello estaba relacionada con la fertilidad y la posibilidad de traer desgracias. Impresionado por las palabras de Wu Kui, el líder de los bandidos liberó a la mujer. En ese momento, la mujer, sorprendida y agradecida, no esperaba ser rescatada por Wu Kui. Por su parte, Wu Kui se sentía inmerso en un heroísmo propio; deseaba que la mujer lo recordará por el resto de su vida, sintiendo que su sacrificio habría valido la pena si lograba ese cometido. Arriesgando su vida, logró sacar a la mujer de la guarida del bandido, evitando así un trágico destino de convertirse en la esposa de un bandido. Sin embargo, nunca imaginó que su noble acción de llevarla a la familia Liu la sumergirá en una nueva y trágica situación.
Después de descubrir que habían secuestrado a su novia, el valiente novio decidió ir con sus hombres al escondite de los bandidos para rescatar a su novia. En un trágico accidente, una explosión de pólvora le provocó la pérdida de sus piernas. Cuando la mujer vio a su esposo, él ya había quedado con las piernas paralizadas. El joven Liu, además de sufrir graves heridas físicas, experimentó un cambio negativo en su actitud hacia todo, incluyendo celos hacia su esposa y rencor hacia aquellos que aún tenían movilidad. Su única forma de lidiar con el dolor de la amputación de sus piernas es desahogarse con su esposa, quien se convierte en un pilar emocional indispensable. A pesar de llevar el título de esposa del joven Liu en la familia, nunca ha sido tratada con la dignidad y el cuidado que merece. Para el esposo discapacitado y resentido, ella se convierte en solo un objeto para satisfacer sus necesidades sexuales, sin poder establecer conexiones emocionales ni encontrar placer. Atormentada por el sufrimiento diario, anhela una vida normal llena de alegría y felicidad en lugar de dolor.
Wu Kui fue contratado por la familia Liu como trabajador formal a largo plazo, principalmente para cuidar de las vacas, debido a que salvó a la joven novia Liu. Con el tiempo, tuvo oportunidades de interactuar con diversos miembros de la familia Liu, incluido al joven señor Liu. La novia simpatizaba con Wu Kui y le obsequió un par de pantalones modificados de su esposo, lo cual no fue bien recibido por la madre de Liu. Posteriormente, la familia decidió despedir a Wu Kui al descubrir una conversación

entre él y la novia. Después de regresar a casa y pasar tres días, escuchó que la mujer había sido torturada por su marido hasta quedar con las piernas paralizadas. Este descubrimiento llenó a Wu Kui de una culpa aún más profunda. Lamentaba haber engañado al líder de los bandidos, Tang Jing, y llevarla a la familia Liu. Con sus propias acciones, había condenado a la mujer a un infierno inimaginable. Finalmente, una noche, decidió prender fuego a la casa de la familia Liu. Aprovechando el caos que se desató, noqueó a su marido y logró rescatar a la mujer, llevándola a un antiguo templo en lo profundo de las montañas.

Cuando Wu Kui llevó a la mujer al templo, se dedicó a recoger frutas silvestres, cultivar la tierra y cazar presas. Incluso crió un cachorro, pero siempre dormía separado de ella, ya que en su corazón la consideraba una persona muy pura. Sin embargo, un día descubrió una relación incestuosa entre la mujer y el perro. Consumido por los celos, planeó arrojar al perro a un arroyo de montaña para matarlo. Desesperada, la mujer decidió suicidarse saltando desde un acantilado. Porque "el amor nunca llegó realmente a ella; en cambio, le trajo un inmenso dolor espiritual que la hizo perder por completo su pasión por la vida" (Tian, 2019, p. 129). Un año después, Wu Kui se convirtió en el líder de otros bandidos y capturó a once mujeres en la aldea.

La tragedia final de la mujer se debe a la inferioridad que Wu Kui no puede reconocer. Él despertó en ella el deseo humano que llevaba en su interior, pero también fue él quien ahogó esa necesidad humana con sus propias manos. Despreciaba su pobreza y humildad, convencido de que no era digno para la noble joven, señora Liu. Tras escapar de la familia Liu, su personalidad mezquina se hizo aún más evidente. Sólo se preocupaba por las necesidades materiales de la mujer que amaba, ignorando sus deseos más fundamentales, lo que finalmente llevó a una relación inusitada entre humanos y animales.

3. LAS DIFERENCIAS ENTRE LA NOVELA Y LA PELÍCULA

El estudio de cine de Xi'an adaptó la novela *Wu Kui* al cine en 1993, dando lugar a dos versiones distintas. La principal diferencia entre la película y la novela radica en la trama y el desenlace. En términos de narrativa, la trama básica de la versión cinematográfica es similar a la de la novela; ambas relatan la historia de la familia Liu, que contrata a Wu Kui para llevar a la novia a través de las montañas. En el camino, fue interceptado por bandidos de la aldea de Baifeng y la novia fue secuestrada. Sin embargo, la adaptación cinematográfica introduce algunas tramas nuevas. Por ejemplo, tras el rescate de la mujer, las otras mujeres de la familia Liu comienzan a examinarla para comprobar su virginidad. El método que utilizan es peculiar: su suegra ordena a las sirvientes que traigan un lavabo, lo cubren con un paño blanco y rocían con una fina capa de cenizas. Le pide a la novia que se despoje de su ropa y se arrodille sobre las cenizas. A continuación, saca un trozo de pluma de pollo y camina lentamente frente a ella; cuando las plumas rozan su nariz, la novia estornuda. En ese momento, las cenizas permanecen completamente inalteradas, lo que demuestra que ella sigue siendo virgen. Además, en la película, el novio muere inesperadamente mientras rescataba a la novia, un giro que no se encuentra en la novela. Al día siguiente, la madre le pidió a un carpintero que tallara una figura de madera con la forma de su hijo. Luego, permitió a Wu Kui sostener la figura y completó la ceremonia nupcial con la novia. En la calle, las personas al frente vestían de blanco y esparcen monedas fantasmas, mientras que Wu Kui, al fondo, llevaba ropas negras con cuerdas rojas atadas alrededor del cuerpo y arrastraba figuras de madera. La novia, sentada en un sedán blanco, estaba atada con las cuerdas, completando así la ceremonia de la boda fantasma. Posteriormente, cada noche, la novia dormía junto a la figura de madera.

El origen del matrimonio fantasma se remonta a la dinastía Shang, donde esta práctica estaba estrechamente vinculada a los rituales de entierro. Los registros históricos indican que el rey Shang documentó en inscripciones sobre huesos de oráculos los matrimonios de sus antepasados con mujeres fantasmas. La mayoría de estas mujeres eran prisioneras de guerra o esclavas. En la antigua China, el matrimonio fantasma, como se presenta en la película, era una costumbre popular destinada a encontrar un cónyuge para aquellos que habían fallecido. Esta ceremonia se refería a la unión entre hombres y mujeres que no habían tenido la oportunidad de casarse o estaban comprometidos, pero que murieron antes de poder celebrar su boda. Con el tiempo, las prácticas de entierro conjunto fueron gradualmente prohibidas, y el matrimonio fantasma evolucionó hacia una ceremonia nupcial formal. Así, las familias optaron por enterrar juntas a dos personas que habían fallecido sin haberse casado, con el fin de evitar conflictos familiares y la impresión de tumbas solitarias.

> Por lo tanto, el matrimonio en el inframundo se considera esencialmente un consuelo psicológico para los vivos que están relacionados con el difunto. Los familiares temen que sus hijos, quienes fallecieron jóvenes, sean infelices en el más allá, por lo que desean encontrarles una pareja. (Yang, 2019, p. 28)

La realización de un matrimonio fantasma implica una serie de rituales y procedimientos complejos. En primer lugar, se deben llevar a cabo los preparativos para el compromiso y la boda del difunto, lo que incluye la elección de un cónyuge adecuado y la preparación de los suministros necesarios para la ceremonia. Posteriormente, la boda se celebra en un momento y lugar específicos, simulando el proceso real del matrimonio, incluyendo las promesas y el intercambio de anillos. Finalmente, tanto el hombre como la mujer son enterrados juntos para completar la ceremonia del matrimonio fantasma.

Una diferencia notable es que cuando su suegra descubre la relación entre la novia y Wu Kui, le rompen los tendones de la corva y la encerraron en una habitación. Un año después, Wu Kui se convierte en líder de otros bandidos y regresa a la ciudad con su grupo. Se dirige directamente a la casa de la familia Liu, lanza una cuerda de cáñamo a su suegra e indica que se ahorque. Después de eso, se viste con ropas anteriores y utiliza un aparato ortopédico en su espalda. Bajo la protección de los bandidos, saca a la novia de la ciudad tal como antes había llevado a la familia Liu. “La represión y explosión de los deseos de la Sra. Liu por parte de Wu Kui realmente lo transformaron en un bandido despiadado, un verdadero hombre” (Gao, 2021, p. 51).

En resumen, mientras que la versión cinematográfica de *Wu Kui* se centra en un final donde los amantes permanecen juntos, la novela presenta una trama más complicada y retorcida. En ella, Wu Kui finalmente se convierte en un bandido que roba a las mujeres comunes, lo cual genera una tensión extrema. Sin embargo, la adaptación cinematográfica simplifica estas descripciones psicológicas y pone mayor énfasis en elementos emocionales como el contraataque y la venganza.

4. LA INFLUENCIA DE LOS CONCEPTOS FEUDALES EN LAS MUJERES EN WU KUI

Desde finales del siglo XIX hasta principios del XX, el desarrollo de la sexología en Occidente proporcionó a la gente una comprensión básica del deseo sexual y la vida sexual del pueblo chino. En China, el Movimiento de Nueva Literatura del Cuatro de Mayo realizó diversos esfuerzos para promover la liberación individual, la libertad amorosa y criticar las viejas tradiciones. Sin embargo, resulta complicado desafiar el orden sexual establecido, centrado en la dominancia masculina, que se ha forjado a lo

largo de milenios de civilización agrícola en China. Este orden presenta varias características clave: En primer lugar, el matrimonio controla y restringe el comportamiento sexual de las personas. En segundo lugar, la reproducción se considera el único propósito de todas las actividades sexuales. Tercero, el estatus social determina el poder sobre dichas actividades. Por último, los hombres son considerados responsables de las acciones sexuales. A lo largo de miles de años, las enseñanzas de la cultura tradicional china sobre gobernanza y paz han llevado al pueblo a aceptar nociones como la diferencia entre hombres y mujeres. Desde una edad temprana, muchas personas desarrollan un profundo sentimiento de culpa respecto al sexo, considerando la vida sexual como algo sucio, feo y obsceno. Esta percepción impide que se aborden los deseos e impulsos humanos con honestidad y claridad, especialmente el deseo sexual femenino es menospreciado por la cultura tradicional. El patriarcado ve a las mujeres como herramientas para perpetuar el linaje familiar, otorgando especial importancia a su castidad. Esto está relacionado no sólo con la pureza de la familia y la sangre de los hijos, sino también con la preservación de propiedades familiares. Por ello, no es sorprendente que se considere que la castidad femenina encarna una moral superior a la vida misma. Según esta escala de valores, las representaciones literarias tradicionales describen a las mujeres como castas y virtuosas o prostitutas y obscenas. En una sociedad patriarcal, las mujeres carecen de un territorio propio; incluso cualquier atisbo de poder sexual se ve obligado a centrarse en los hombres. Así pues, “en el matrimonio tradicional, las mujeres no sólo deben someterse a las tres obediencias y las cuatro virtudes, sino que también ven suprimidos sus deseos instintivos” (Chen, 2023, p. 23).

En este contexto, hay dos aspectos principales en la experiencia sexual de la Sra. Liu. El día de su boda fue secuestrada por bandidos; aunque finalmente el líder fue engañado por un truco ideado por Wu Kui, al regresar con su familia Liu, las mujeres comenzaron a examinar su cuerpo para verificar si era virgen. Otro aspecto relevante es que en la novela, tras ser rescatada por Wu Kui, ella reprime su deseo sexual hacia él y termina teniendo relación sexual con un perro. Después de la muerte del perro, ella también muere.

El trágico destino de la novia refleja problemas sociales y humanos profundamente arraigados. En primer lugar, la opresión y discriminación hacia las mujeres en una sociedad feudal colocan a estas en una posición extremadamente subordinada tanto en la familia como en la sociedad. Como novia, es vista como un símbolo del honor familiar; sin embargo, si pierde su virginidad o no cumple con las expectativas familiares, pierde su valor vital. En segundo lugar, el control posesivo que los hombres ejercen sobre las mujeres contribuye significativamente a su tragedia. El esposo es extremadamente controlador, cualquier acción que contradiga sus deseos será severamente castigada. Finalmente, los prejuicios y malentendidos sociales acerca de las mujeres agravan aún más su desgracia. Por ejemplo, en este contexto supersticioso local sobre la Estrella del Tigre Blanco llevó al líder del grupo bandido a creer que la novia traería desgracias. Sin embargo, esta creencia supersticiosa sólo sirve para encubrir la opresión y discriminación hacia ellas.

CONCLUSIONES

La película *Wu Kui* ofrece una reflexión cultural más profunda en comparación con la obra original, transformando al personaje de Wu Kui de la novela en un verdadero héroe del amor, en lugar de presentarlo como un héroe reprimido y contradictorio. En esta adaptación, no sólo se vislumbran las costumbres relacionadas con las novias a través de la perspectiva masculina, sino que también se revela el miedo y los tabúes que

existían en esa época hacia las mujeres asociadas con la Estrella del Tigre Blanco, así como la peculiar prueba para determinar la virginidad femenina.

Aunque las mujeres en las obras de Jia Pingwa carecen de la independencia y libertad propias de las mujeres modernas, muestran una resistencia a vivir conforme a los roles tradicionales. Esta es la razón por la cual la novia decide escapar de la familia Liu. Al final, cuando se encuentra con el perro, el autor no culpa ni condena a la mujer, por el contrario, adopta un tono comprensivo al describir su liberación de una situación miserable en la que era utilizada como un mero instrumento para satisfacer los deseos sexuales masculinos. La narrativa refleja su lucha por enfrentar sus necesidades fisiológicas normales.

Las mujeres tienen un significado cultural significativo en las novelas de Jia Pingwa. A través de sus obras, explora la supervivencia y el destino femenino, expresando su comprensión y experiencia sobre estas cuestiones tanto como le es posible. Sin embargo, inevitablemente también incorpora elementos patriarcales. El trágico destino de las mujeres en *Wu Kui* representa una tragedia y una victimización por parte de la sociedad de su tiempo. El concepto feudal tradicional de matrimonio, junto con las normas sociales y morales, no sólo restringe físicamente a las mujeres, sino que también limita su libertad mental, reprimiendo su capacidad para elegir libremente en el amor y el matrimonio. Tanto en el pasado como en la actualidad, los valores tradicionales continúan ejerciendo una influencia profunda en la vida de las personas. Aunque las mujeres han logrado liberarse parcialmente de las restricciones éticas tradicionales y su estatus social ha mejorado respecto al pasado, todavía viven bajo un sistema dominado por los hombres. Por lo tanto, es crucial que las mujeres examinen sus vidas con un enfoque crítico. Especialmente al enfrentar presiones significativas en el ámbito social, deben reflexionar constantemente sobre sí mismas para encontrar formas de supervivencia y estilos de vida más adecuados que les permitan evitar tragedias similares.

REFERENCIAS

Chen, Shanshan (2023). *Investigación sobre la narrativa de género en las novelas de Jia Pingwa* [Tesis de Maestría, Universidad de Henán]. https://cnki.istiz.org.cn/kcms/detail/detail.aspx?filename=1023811044.nh&dbcode=CMFD&dbname=CMFD2024

Dai, Sheng (2018). *Libro de ritos*. Editorial de ciencia y tecnología de Phoenix.

Gao, Ya (2021). *Investigación sobre conceptos femeninos en la creación novelesca de Jia Pingwa* [Tesis de Maestría, Universidad de Shandong]. http://www.doi.org/10.27272/d.cnki.gshdu.2021.000753

Ji, Chang (2018). *I Ching*. Editorial de la Universidad de Fudan.

Jia, Pingwa (2018). *Hei Shi*. Editorial del Pueblo de Shandong.

Jia, Pingwa (2018). *Wu Kui*. Editorial de escritores.

Jia, Pingwa (2019). *Ren Ji*. Editorial de literatura popular.

Li, Yonggang (2020). *Primavera y otoño*. Editorial de idioma chino.

Liu, Ping (2020). *Clásico de poesía*. Editorial de Democracia y Construcción.

Sun, Huijuan (2020). Un examen microscópico de la legislación sobre los derechos de la mujer en la China moderna: desde la perspectiva del establecimiento del sistema del apellido de la esposa en el Proyecto de Código Civil de la República de China. *Estudios de derechos humanos*, 23(1), 419-445. http://122.51.176.220:3344/kns8/defaultresult/index

Tian, Jinyu (2019). La tragedia femenina en la novela *Wu Kui* de Jia Pingwa. *Revista de la Universidad Normal de Mianyang*, 38(10), 127-131. http://www.doi.org/10.16276/j.cnki.cn51-1670/g.2019.10.023

Wang, Yaqi (2021). *El loto dorado de tres pulgadas* desde una perspectiva feminista. *Revista de la Universidad de Artes y Ciencias de Hubei*, 42(4), 52-54. https://qikan.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=7104460689&from=Qikan_Search_Index

Yang, Yaohan (2019). *Sobre la escritura funeraria en las novelas de escritores modernos* [Tesis de Maestría, Universidad Normal de Sichuan]. http://www.doi.org/10.27347/d.cnki.gssdu.2019.000997

Ye, Yulin y Zhou, Yuxiu (2018). *Clásico de historia*. Prensa comercial

Una mirada al desarrollo del estatus de las mujeres en China desde tres etapas históricas

Wanruo Luo

Universidad de Salamanca (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4105

Resumen: Hoy en día, las mujeres chinas persiguen cada vez más la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que hubo ciertos cambios en el estatus social de las mujeres en la antigüedad, desde la sociedad matriarcal inicial hasta la supremacía del hombre y la independencia de la mujer actual. Al estudiar los roles de las mujeres en la sociedad y la familia en diversas etapas, podemos comprender mejor el estatus social de las mujeres. Aunque la sociedad moderna estipula legalmente la igualdad entre hombres y mujeres, en la vida real las mujeres todavía enfrentan problemas como la discriminación en el lugar de trabajo y la falta de protección de sus derechos. La mejora de la situación de la mujer en China es un proceso complejo que requiere esfuerzos conjuntos de todos los sectores de la sociedad para eliminar la discriminación de género y garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres en todos los ámbitos. El propósito de este trabajo es realizar un análisis integral de la condición social de la mujer en sus diversas etapas desde una perspectiva histórica longitudinal, así como encontrar las razones de estos fenómenos.

Palabras clave: Mujeres chinas, igualdad, estatus social, perspectiva histórica

Abstract: Nowadays, Chinese women increasingly pursue equality between men and women, so there were certain changes in the social status of women in ancient times, from the initial matriarchal society to the supremacy of men and the independence of women now. By studying women's roles in society and family at various stages, we can better understand the social status of women. Although modern society legally stipulates equality between men and women, in real life, women still face problems such as workplace discrimination and lack of rights protection. The improvement of the status of women in China is a complex process that requires the joint efforts of all sectors of society to eliminate gender discrimination and ensure equal rights and opportunities for women in all fields. The purpose of this work is to carry out a comprehensive analysis of the social condition of women in various stages from a longitudinal historical perspective, as well as to find the reasons for these phenomena.

Keywords: Chinese women, equality, social status, historical perspective

1. INTRODUCCIÓN

El estatus de las mujeres siempre ha sido un tema digno de discusión en todos los países y en todas las épocas. El estatus de las mujeres actuales se refiere a los recursos sociales como la propiedad y el poder que poseen, así como al grado de reconocimiento social, o un término general para el papel y la reputación que desempeñan las mujeres en la sociedad o la familia. Con el desarrollo de la economía y la sociedad mundial, las mujeres chinas persiguen cada vez más la igualdad entre hombres y mujeres. En la larga historia, el estatus de las mujeres en China ha pasado por tres etapas de desarrollo

histórico desde el período primitivo hasta la era moderna. Este artículo analizará el proceso de desarrollo del estatus de las mujeres chinas en la sociedad primitiva, feudal y moderna. La sociedad primitiva de China se divide en el Paleolítico y el Neolítico. En China, los humanos entraron en la sociedad de clanes matrilineales a finales del Paleolítico, hace unos 50.000 años, y terminaron hace unos 5.000 años, a principios del Neolítico. Durante el período del sistema de clan matrilineal, el matrimonio dual era la principal forma de vida. Los hijos sólo conocían a sus madres, pero no a sus padres. El estatus de las mujeres era mucho más alto que el de los hombres en esta época.

Después de la sociedad matriarcal, China pasó gradualmente a una sociedad feudal dominada por los hombres. Se refiere principalmente al período histórico que comenzó a mediados del Período de los Reinos Combatientes en la antigua China y terminó a finales de la dinastía Qing y antes de la Guerra del Opio. Sus años de inicio y fin son del 475 a.C. al 1840 d.C. Las dinastías incluyen los Estados Combatientes, la dinastía Qin, la dinastía Han, los Tres Reinos, la dinastía Jin, los Dieciséis Reinos, las dinastías del Norte y del Sur, la dinastía Sui, la dinastía Tang, las Cinco Dinastías y los Diez Reinos, la dinastía Song, la dinastía Liao, imperio Xia Occidental, la dinastía Jin, la dinastía Yuan, la dinastía Ming y la dinastía Qing. Elegimos unas representativas dentro de todas las dinastías —incluidas las dinastías Qin, Han, Ming y Qing— para analizar los cambios en el estatus de las mujeres durante la sociedad feudal. En la sociedad feudal, especialmente durante la difusión de la dinastía Ming, la abstinencia se convirtió en la corriente principal, enfatizando las ideas de tres directrices cardinales y las cinco virtudes constantes, suprimiendo el estatus de las mujeres. La mayoría de las mujeres chinas en la sociedad feudal no tenían trabajo. Cuando una mujer crece, se casa y es criada por su marido. Su tarea laboral es cuidar a su marido e hijos, ser ama de casa a tiempo completo. Por supuesto, las tareas del hogar también son una forma de trabajo, pero este trabajo no se paga porque trabaja para la propia familia; esto también lleva al hecho de que la mayoría de las mujeres no tienen estatus económico en la familia. En esta etapa, el estatus de las mujeres es más bajo que el de los hombres en muchos aspectos.

Desde la primera Guerra del Opio en 1840 hasta la fundación de la República Popular China en 1949, y después hasta el presente, con la difusión de nuevas ideas, especialmente la influencia de las ideas occidentales sobre la igualdad de género, las mujeres han vuelto a desempeñar un papel único en la vida social. En la sociedad moderna, con la mejora del estatus de las mujeres, las mujeres chinas pueden participar en diversos campos como la cultura, la tecnología, el deporte y la política, y han logrado resultados sobresalientes tan buenos como los de los hombres.

En este trabajo nos ponemos a analizar las razones por las que hubo ciertos cambios en el estatus social de las mujeres, desde la sociedad matriarcal inicial hasta la supremacía de los hombres, y la independencia de las mujeres en la actualidad. El propósito de este trabajo es realizar un análisis integral del estatus de las mujeres en varias fases desde una perspectiva histórica longitudinal, así como encontrar las razones del cambio de estatus de las mujeres chinas. “Al estudiar la historia, podemos comprender el ascenso y la caída de un país o una sociedad, proporcionando así la referencia y la orientación para el futuro” (Wu, 2019, p. 4). Por lo tanto, el estudio del estatus social de las mujeres también tendrá una importante referencia para el desarrollo futuro de ellas y la promoción de la igualdad de género.

2. LA SOCIEDAD PRIMITIVA HA PASADO DEL DOMINIO ABSOLUTO DE LAS MUJERES DURANTE EL PERÍODO DE LOS CLANES MATRILINEALES AL DECLIVE DEL ESTATUS DE LAS MUJERES EN LOS CLANES PATRILINEALES

Antes del surgimiento de la ganadería y la plantación, China siempre había estado en un período de clanes matriarcales. Las mujeres se dedicaban principalmente a la recolección de frutas y la fabricación de herramientas simples. En aquel tiempo, las contribuciones de las mujeres a la sociedad tribal en la recolección de alimentos, el mantenimiento del clan y otros aspectos eran mucho mayores que las de los hombres. Debido a que las mujeres desempeñaban un papel destacado en estas actividades, se convirtieron en protagonistas de las actividades sociales.

Una de las sociedades matrilineales más famosas es la del pueblo Mosuo, que vive a orillas del lago Lugu, cerca del Tíbet, desde hace más de 2.000 años. En esta sociedad, los hombres tienen un papel específico y claro para hacer frente a las interacciones sociales. En consecuencia, las mujeres son responsables de todo lo demás, incluidos los negocios, el consumo y la crianza de los hijos. La propiedad se transfirió solo a las mujeres, y la abuela era considerada la voz más poderosa en la familia. Durante este período, no era que las mujeres oprimieran a los hombres, sino que mujeres y hombres tenían cierta igualdad de estatus.

Más tarde llegó el Neolítico, y los humanos pasaron de la caza y la recolección de frutos silvestres a la producción estable y la cría de animales domésticos. La mano de obra productiva naturalmente más fuerte de los hombres mostró una ventaja, su estatus comenzó a elevarse y las mujeres gradualmente empezaron a depender de los hombres. Especialmente en la sociedad primitiva tardía estallaron frecuentes guerras tribales y la situación de las mujeres era aún peor. Al principio, las mujeres que fueron robadas durante la guerra podían ser transferidas e intercambiadas como objetos, y después, las mujeres enteras podían ser intercambiadas como objetos a voluntad. En la sociedad esclavista posterior, durante la dinastía Shang, alrededor del 1600 a.C. al 1046 a.C., el estatus de las mujeres era muy alto y en aquella época se practicaba la monogamia. En la dinastía Zhou, del 1046 a. C. al 256 a. C., los *Ritos de Zhou* estipulaba que los nobles masculinos podían casarse con múltiples concubinas. Debido a la paz del país, se ignoró la reproducción de la población; por lo tanto, las mujeres eran vasallas de sus maridos y el marido podía echar a su esposa de la casa a voluntad. “Las mujeres del período anterior a Qin se hallaron gradualmente una posición subordinada pasiva, cosificada y esclavizada en el matrimonio” (Huang, 2023, p. 102). El pensamiento de que los hombres son superiores a las mujeres también se menciona en el *Clásico de poesía,* una colección que registra los poemas desde principios de la dinastía Zhou occidental hasta mediados del período de primavera y otoño: “cuando una mujer da a luz a un niño, este hijo tiene una cama para dormir, tiene ropa y Zhang para jugar” (Zhao, 2018, p. 82). Esto significa que, cuando nace un niño, la gente le deja dormir en la cama, le viste con ropa bonita y le deja jugar con el jade. Este trato es completamente diferente cuando nace una niña. Al nacer una niña, se la deja a dormir en el suelo, se le pone una chaqueta pequeña y se la deja jugar con herramientas de hilado. Se deja que la niña juegue con herramientas de hilado con la esperanza de que ella sea capaz de hilar y tejer en el futuro. En general, estos son trabajos domésticos. Sin embargo, Zhang es un jade de alta calidad. Se puede ver que, incluso en el *Clásico de Poesía*, la preferencia patriarcal se ha convertido en una tendencia. El rol de los hombres y las mujeres están determinados desde el nacimiento, y las mujeres no están destinadas a disfrutar del mismo poder que los hombres desde el nacimiento. En el último período de la sociedad esclavista, alrededor del 476 a.C., que es el período de primavera y otoño perteneciente a la Dinastía

Zhou del Este, con el fin de consolidar y fortalecer el dominio de los hombres, se formularon una serie de credos éticos patriarcales. El autor Sui ha afirmado lo siguiente:

> En la cultura confuciana, a menudo se considera a las personas como parte de una determinada relación más que como individuos. Por lo tanto, en el concepto de género confuciano, las mujeres suelen ser consideradas como un conjunto de roles sociales que desempeñan. En la sociedad tradicional, los roles sociales de las mujeres están determinados por la familia y el matrimonio. La familia es incluso el lugar donde muchas mujeres pasan toda su vida (2020, p. 53).

Por lo tanto, el surgimiento del confucianismo en esta época provocó un descenso generalizado del estatus de las mujeres.

3. LA DOCTRINA DE ETIQUETA CONFUCIANA QUE RESTRINGÍA A LAS MUJERES SE ENCONTRABA EN SUS PRIMERAS ETAPAS DE DESARROLLO DURANTE LAS DINASTÍAS QIN Y HAN

Después de las dinastías Shang y Zhou vinieron las dinastías Qin y Han. Desde la reforma de Shang Yang, la dinastía Qin (221 a. C.-207 a. C.) implementó el pensamiento legalista y enfatizó la supremacía de los intereses nacionales; además, la tradición de la etiqueta, la ley y la moral fueron relativamente descuidadas. “El estatus de las mujeres en la dinastía Qin tiene las características de conectar el pasado y el futuro. En este momento, el estatus de la mujer es relativamente más alto” (Li, 2018, p. 1).

Por consiguiente, en la legislación familiar de la dinastía Qin, las mujeres podían tener el mismo estatus que sus maridos en ciertos aspectos. Por ejemplo, las mujeres podían matar a sus maridos adúlteros y los maridos que golpeaban a sus esposas eran castigados de la misma manera que las esposas que golpeaban a sus maridos. Además, La dinastía Qin también estipuló que las viudas podían volver a casarse a voluntad. Las mujeres en la dinastía Qin también tenían heroínas que iniciaban sus propios negocios. La más famosa fue la viuda Qing; ella monopolizó la industria minera de cinabrio y se convirtió en una de las empresarias más ricas, ocupando el primer lugar en el ranking en la lista de mujeres ricas. Incluso la construcción de la Gran Muralla por parte del emperador Qin fue patrocinada por ella, así como la reparación del Palacio Afang. Por lo tanto, el emperador Qin, conmovido construyó una terraza en Huaiqing para conmemorarla. Las mujeres empresarias como la viuda Qing no tenían precedentes, y solo Yang Huiyan y Chen Lihua podían compararse con ella.

El pensamiento de las mujeres de la dinastía Han (202 a. C.-220 d. C.) era relativamente abierto y la doctrina de etiqueta confuciana de restringir a las mujeres aún estaba en estado inicial. Las mujeres podían divorciarse por acuerdo, las viudas podían volver a casarse y las parejas podían fugarse. En esta época, la llamada dictadura del partido de las madres ocurría con frecuencia, lo que mejoró enormemente el estatus social de las mujeres. Como resultado, apareció el fenómeno histórico y cultural especial de la dignidad de las mujeres en la dinastía Han. Las mujeres famosas no solo podían ser señoras feudales, sino también tener títulos y feudos. Por ejemplo, Liu Bang, el gran antepasado de la dinastía Han, nombró marquesa de Yin’an a la esposa de su hermano. Después de que la emperatriz Lü llegara al poder, Lü también nombró a la señora Xiao He como marquesa de Feng. Además de encontrar formas de participar en los asuntos gubernamentales, también hay algunas mujeres heroicas en la historia que organizaron o participaron en levantamientos campesinos.

En la época del emperador Cheng de la dinastía Han Occidental (202 a. C.-8 d. C.), Liu Xiang, un conocido erudito confuciano, editó el libro *Biografía de Lie Nü*, instando a

que “las mujeres no deberían actuar sin preguntar, y que se deben considerar tres obediencias como la máxima prioridad” (2019, p. 56). Al mismo tiempo, Liu Xiang también creía que las mujeres tienen que conocer el bien, el mal y entender la etiqueta. En su libro, enumeró mujeres que estaban bien calificadas antes de la dinastía Han para que las mujeres las imitaran o aprendieran, las cuales como ritual, benévola, sabio y castidad. Se ve que los confucianos representados por Liu Xiang pedían a las mujeres que cultivaran una visión multifacética de la virtud. En la vida diaria, hasta los primeros años de la dinastía Han del Este (25 d.C.-220 d.C.), los hombres y las mujeres todavía tenían bastante libertad para comunicarse. Debido a las necesidades del trabajo diario, era imposible limitar estrictamente la relación entre hombres y mujeres. Sin embargo, desde el emperador An de la dinastía Han del Este, la corte a menudo alababa a las mujeres castas. Cuando los emperadores An, Shun y Huan que fueron de tres eras distintas, iniciaron la nueva era y otorgaron nobles, mijo y seda al pueblo, las mujeres con los caracteres de la lealtad y obediencia estuvieron entre los premios. Ban Zhao —del 49 d.C. al 120 d.C., también conocida como Cao Dajia, hermana de Ban Gu, autor de *Libro de Han*—, una erudita de la dinastía Han del Este, escribió el libro *Los mandamientos de las mujeres* y creía que “las mujeres deberían dar prioridad a la ayudar a la familia de su marido, también elaborar un código de conducta para que las mujeres sirvan a sus maridos con una actitud respetuosa y consciente” (2020, p. 97). En este libro, son más claras las exigencias de las mujeres y su trabajo en la familia y la sociedad. La investigadora Hu afirmó en su artículo, “*los mandamientos de las mujeres* no sólo es la primera monografía que utiliza el confucianismo para explicar las virtudes de las mujeres, sino que también hace que la educación moral de las mujeres se vuelva más sistemática y teórica” (2019, p. 48).

Se puede ver que, bajo el gobierno de la dinastía Qin, el estatus de las mujeres mejoró en comparación con épocas anteriores, lo que se refleja en los aspectos políticos, sociales y económicos de la sociedad. En la dinastía Han, el primer apogeo de la sociedad feudal, las mujeres tenían cierto estatus social y el amor entre hombres y mujeres era relativamente libre.

4. DURANTE LAS DINASTÍAS MING Y QING, LA ADMIRACIÓN POR LAS MUJERES CASTAS Y MÁRTIRES SE LLEVÓ AL EXTREMO Y LAS MUJERES FUERON RESTRINGIDAS EN MUCHOS ASPECTOS

La dinastía Ming (1368-1644) y la dinastía Qing (1644-1912) fueron las dos últimas dinastías feudales de China. Las costumbres sociales de estas dos dinastías fueron los períodos históricos más obscenos. Por un lado, la clase dominante promueve vigorosamente el neoconfucianismo Cheng-Zhu, lo que finalmente tuvo consecuencias desastrosas. El vendaje de los pies de las mujeres comenzó en la dinastía Tang del Sur (937-975), durante el reinado de Li Yu. A mediados de la dinastía Song del Norte (alrededor de 1020 a 1080), se formó la adoración del loto dorado de tres pulgadas. Y, a finales de la dinastía Qing (1840-1912), el concepto de belleza femenina deformada con pies pequeños de mujer como símbolo de belleza impregnaba toda la sociedad. Tal y como afirmó la investigadora Wang:

> Los pies pequeños de las mujeres eran una característica de género de las mujeres en la era feudal con una etiqueta estricta. Son similares a los muslos, los senos y otras partes del cuerpo en la estética femenina bajo la influencia occidental moderna. Son la tentación del cuerpo femenino de ser mirado fijamente y despertar el deseo masculino (2021, p. 54).

Por otro lado, la defensa extrema del concepto de castidad durante las dinastías Ming y Qing se reflejó en el hecho de que los hombres podían divorciarse de sus esposas o renunciar a sus esposas a voluntad, y las mujeres no tenían otra opción que aceptarlo. Al mismo tiempo, se considera una gran humillación para una mujer ser divorciada o renunciada, y volverse a casar implica una pérdida aún mayor de la castidad. Especialmente después de entrar en la dinastía Qing, el significado de la castidad se volvió muy estrecho y parecía convertirse en una religión. No solo era normal que una mujer mantuviera castidad cuando su esposo moría, sino que si su prometido moría antes de casarse con él, también debía guardar la castidad, e incluso si era abusada por un hombre, esta mujer debía morir. En la vida diaria, las mujeres eran criadas en la casa desde el nacimiento y salían con menos frecuencia para proteger su castidad. Existían restricciones estrictas sobre las actividades de las mujeres, incluso en sus propias casas, donde las actividades de las mujeres se limitaban al dormitorio. En resumen, la vida de una mujer estaba íntimamente ligada a la castidad y, si algo salía mal, tenía que morir. Esto llevó al extremo la castidad de las mujeres.

La estructura social feudal todavía existía y los conceptos éticos tradicionales confucianos aún dominaban, enfatizando la división del trabajo entre hombres y mujeres y el estatus de las mujeres en la familia. Aunque la dinastía Ming implementó algunas políticas familiares, como el sistema matrimonial Yurchen —registrado en *Un nuevo relato de los cuentos del mundo*— y la política matrimonial de Fuyang, respetaron los deseos y el estatus de las mujeres. Sin embargo, el sistema de poligamia implementado durante la dinastía Qing tuvo cierto impacto en las mujeres, especialmente en las mujeres de familias ricas que pueden enfrentar relaciones familiares complejas. Además, las mujeres de las dinastías Ming y Qing estaban bajo la opresión de la ética feudal y los matrimonios eran, en su mayoría, arreglados por padres y hermanos. El valor y el estatus de las mujeres se reflejaba en la cantidad de excrex. Las mujeres eran consideradas herramientas para continuar con la línea familiar. De todas formas, las mujeres de las dinastías Ming y Qing lograron algunos avances legales. Por ejemplo, la ley de la dinastía Ming estipulaba que cuando el marido abandonaba a su esposa durante más de tres años y no regresaba, la esposa tenía derecho a solicitar volver a casarse y el gobierno podría emitir certificados para garantizar que se implementara este derecho de las mujeres.

Respecto a la literatura y el arte, la literatura femenina china comienza con la Sra. Xu Mu en el *Clásico de poesía* y continúa con las poetas de la dinastía Song Li Qingzhao y Zhu Suzhen. Durante este periodo no escasean las escritoras famosas. Pero, antes de la dinastía Ming, no había muchas escritoras. El período en el que las escritoras aparecieron en gran número fue a mediados y finales de la dinastía Ming, especialmente después del año 1590 d. C. En el proceso de desarrollo, comenzaron a aparecer varias escritoras destacadas y famosas. Las más famosas son: Shen Yixiu, esposa del literato Ye Shaoyuan; Huang E, esposa del escritor Yang Shen, y Ye Xiaowan. También hubo algunas mujeres que mostraron talentos sobresalientes durante la dinastía Qing, pero sus oportunidades de desarrollo adicional aún eran limitadas.

En términos de conocimiento y alfabetización, la educación de las mujeres durante las dinastías Ming y Qing se limitó dentro de la familia con el objetivo de cultivar el concepto de etiqueta de obediencia a los hombres. “A medida que el gobierno feudal se volvió cada vez más ordenado, los derechos de los hombres se expandieron rápidamente y el confinamiento de las mujeres se convirtió en una manifestación de fortalecimiento y consolidación del poder” (Zhou, 2018, p. 47). En aquella época se creía que la falta de talento de las mujeres era una virtud y no se las animaba a estudiar. A los gobernantes les preocupaba que las mujeres violaran la ética si tienen pensamientos independientes.

Durante las dinastías Ming y Qing, el estatus de las mujeres chinas experimentó cambios limitados bajo la influencia de los conceptos éticos confucianos tradicionales y la estructura social feudal. Aunque el estatus de las mujeres mejoró durante estas dos dinastías, todavía existían algunas restricciones y desigualdades. Desde una perspectiva legal, la sociedad tenía muchas restricciones sobre las mujeres. Algunas regulaciones legales comenzaron a aparecer en la dinastía Ming, como el reglamento que restringía la libertad de viaje de las mujeres. Además, estuvo la influencia de conceptos tradicionales. La ética feudal irracional todavía limitaba el desarrollo y la libertad de las mujeres. Existían restricciones a las opciones educativas y profesionales de las mujeres, especialmente a su participación en la política y la economía.

5. EN LA CHINA CONTEMPORÁNEA Y MODERNA, EL CONCEPTO DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES COMENZÓ GRADUALMENTE

A finales de la dinastía Qing había otra ocupación, que implicaba ser una criada para una familia numerosa y hacer el trabajo de servir a la gente. Algunas criadas podían ascender a concubinas. A raíz de este tipo de trabajo de las mujeres podemos observar que una característica destacada de los cambios en el estilo de vida de las mujeres es que, con el desarrollo de las actividades económicas, las mujeres van más allá de la familia y socializan; ya no son como las mujeres que tienen una vida tradicional, donde el trabajo y las actividades se limitan básicamente a la familia, sino que, debido a que su vida cotidiana y laboral está más conectada con el mercado, las mujeres dejan la familia y entraron en la sociedad para participar en el mercado, metiéndose así en el campo social fuera de la casa que estaba dominado por los hombres en el pasado, y también rompe con los roles tradicionales de las mujeres en la familia.

De ahí surgió el modelo y concepto de la convivencia entre hombres y mujeres. En la vida cotidiana existe el concepto de roles laborales en los que hombres y mujeres comparten la producción, cooperan y se complementan entre sí, la interdependencia que surge del mantenimiento conjunto de la vida familiar por parte de esposo y esposa, y la relación entre los dos están basadas en el amor mutuo y el consuelo emocional. En los proverbios populares, novelas y dramas que circulan entre la gente, a menudo hay contenidos que expresan el amor de marido y mujer; los dos dependen el uno del otro, e incluso las mujeres están a cargo de la familia. En comparación con la ética de la educación ortodoxa, que enfatiza el concepto jerárquico de la superioridad e inferioridad de hombres y mujeres, esta ética popular destaca la dependencia mutua, la igualdad y las obligaciones del esposo y la esposa, y contiene un significado simple de igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, debido al hecho de que los hombres poseían los medios de producción y sostenían el sistema patriarcal, este tipo de ética de la igualdad aún no podía dejar el pensamiento de que los hombres son superiores a las mujeres, sino que solo servía como complemento a la ética de la educación ortodoxa.

“Desde la Guerra del Opio, la China moderna ha experimentado cambios en diversos aspectos en diferentes grados, entre ellos, el cambio de estatus de la mujer es uno de los contenidos importantes” (Wang, 2020, p. 160). La Revolución de 1911, dirigida por Sun Yat-sen, derrocó el gobierno reaccionario feudal de la dinastía Qing y el sistema monárquico feudal que dominó China durante más de dos mil años llegó a su fin. La Revolución de 1911 permitió al pueblo ganar algunos poderes democráticos y libertades. Sin embargo, la huella de más de 2000 años de sociedad feudal ha dejado demasiadas secuelas en la sociedad. La ideología feudal todavía tiene restos importantes y la condición de la mujer ha mejorado de manera muy limitada. La explotación económica y el saqueo de China por parte de los países imperialistas, junto con el

establecimiento de nuevas industrias por parte de los capitalistas nacionales, fomentaron el desarrollo de la industria como medio para salvar el país, lo que condujo al ascenso gradual del capitalismo. Las industrias más grandes fueron la textil y la de la harina. Las trabajadoras textiles son un grupo vulnerable que son brutalmente oprimidos por los capitalistas y viven en el fondo de la sociedad. Durante un tiempo, casi se convirtieron en sinónimo de las personas oprimidas. Desde esta perspectiva, la industria capitalista nacional de China es beneficiosa y progresista para el desarrollo del sustento nacional, pero, desde otra perspectiva, indudablemente degrada, una vez más, el estatus de las mujeres. Las mujeres en China se siguen utilizando como herramienta. Durante bastante tiempo después, el desarrollo del estatus de las mujeres ha estado estancado. Hasta los tiempos modernos, el fenómeno de las esposas que toman el apellido de su esposo desapareció. Se puede ver que el estatus de las mujeres es más alto que el de la sociedad feudal.

Desde la liberación del vendaje de los pies de las mujeres hasta el presente, el estatus de las mujeres chinas ha mejorado gradualmente y también ha experimentado un salto cualitativo. Como mencionó la investigadora Liao, “en la sociedad tradicional china y en las familias sociales modernas, la diferencia en el estatus de poder de los miembros de la familia refleja el cambio en el poder familiar del patriarcado a la igualdad de derechos” (2018, p. 45). Las mujeres de hoy ya no tienen que vivir una vida monótona que es inútil excepto cuidar a sus esposos e hijos. En la sociedad actual, las mujeres empresarias y políticas han ido surgiendo una tras otra, aún más su independencia y desarrollo.

CONCLUSIONES

A lo largo de la historia, el dominio de las mujeres ha sido de corta duración, y sólo existió en el período de la sociedad matriarcal. De esta manera, en el largo proceso de la sociedad patriarcal, las mujeres fueron casi relegadas a un segundo plano de la historia, su conciencia fue oscurecida, su poder fue privado y las mujeres se convirtieron en el punto ciego de la historia. Por lo tanto, una investigación textual y un análisis de los cambios en el estatus de las mujeres chinas en diferentes etapas pueden ayudarnos a comprender la historia de manera más integral. Desde la sociedad feudal hasta la sociedad moderna, la situación de la mujer en diversos ámbitos como la familia, la educación y el trabajo ha mejorado enormemente. Cuanto más sólida sea la base socioeconómica, más desarrollado estará el nivel educativo y más atención se prestará al cuidado humanístico; entonces, la brecha de estatus social entre hombres y mujeres debería ser menor.

Sin embargo, a pesar de los cambios significativos en la situación de las mujeres en la China moderna, todavía existen algunos desafíos y desigualdades. En el lugar de trabajo, las mujeres tienen relativamente pocas oportunidades de ascenso y, en general, salarios más bajos. Especialmente en ciertas industrias envejecidas y lugares donde persisten los conceptos tradicionales, las mujeres encuentran más dificultades en el desarrollo profesional. Además, las cuestiones matrimoniales y familiares también son un desafío importante al que se enfrentan las mujeres. Según los conceptos tradicionales, todavía se espera que las mujeres desempeñen los roles tradicionales de esposas y madres, lo que crea restricciones en el desarrollo profesional y la libertad personal. Por lo tanto, clasificar y resumir el estatus de las mujeres desde la antigüedad hasta el presente puede promover aún más su independencia y desarrollo.

REFERENCIAS

Ban, Gu (2020). *Libro de Han*. Editorial de Historia y Literatura de China.

Ban, Zhao (2020). *Los mandamientos de las mujeres*. Editorial de libros antiguos de Shanghái.

Hu, Xiaoxiao (2019). Un análisis de las opiniones de Ban Zhao sobre las mujeres en *Los mandamientos de las mujeres*. *Estudio Comparado de Innovación Cultural*, 3(5), 48-49. http://www.doi.org/10.3969/j.issn.2096-4110.2019.05.022

Huang, Shuang (2023). El estatus social de las mujeres en Guanzi: Un análisis de las palabras en el campo semántico de femenino. *Revista de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Shandong (edición de ciencias sociales)*, 39(4), 98-106. http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1672-0040.2023.04.011

Li, Tianbai (2018). *Sobre la participación social y política de las mujeres de la dinastía Qin*. [Tesis de Maestría, Universidad de Mongolia]. http://www.doi.org/10.7666/d.D01536184

Liu, Xiang (2019). *Biografía de Lie Nü*. Editorial de reliquias culturales.

Liu, Yiqing (2020). *Un nuevo relato de los cuentos del mundo*. Editorial del Pueblo.

Liao, Jinglin (2018). Igualdad o subordinación: participación turística y poder familiar de las mujeres: un estudio de caso de la aldea Qianhu Miao en Xijiang. *Revista de Nacionalidades de la Universidad Suroeste (Edición de Humanidades y Ciencias Sociales)*, 39(1), 42-48. http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1004-3926.2018.01.007

Lv, Youren (2018). *Ritos de Zhou*. Editorial de libros antiguos de Zhongzhou.

Sui, Jingde (2020). Sobre los pensamientos confucianos sobre la educación de las mujeres en la dinastía Han. *Revista de la Facultad Técnica y Vocacional de Ingeniería de Jiangsu*, 20(4), 52-55. http://www.doi.org/10.19315/j.issn.2096-0425.2020.04.012

Wang, Jiabao (2020). Investigación sobre los cambios en la condición de la mujer en Ningxia durante la República de China (1929-1938). *Revista de la Universidad de Ningxia (Edición de Humanidades y Ciencias Sociales)*, 42(6), 160-165. http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1001-5744.2020.06.028

Wang, Yaqi (2021). *El loto dorado de tres pulgadas* desde una perspectiva feminista. *Revista de la Universidad de Artes y Ciencias de Hubei*, 42(4), 52-69. http://www.doi.org/10.3969/j.issn.1009-2854.2021.04.010

Wu, Jing (2019). *Dignatarios de Zhenguan*. Editorial de la Biblioteca Nacional.

Zhao, Kuifu (2018). *Clásico de poesía*. Editorial de Arte y Literatura de Changjiang.

Zhou, Xinran (2018). Observando el estatus social de las mujeres antiguas en los caracteres chino junto al radical nü. *Revista de la cultura del carácter chino*, 2(10), 46-47. http://www.doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2018.10.018

La gestión de la innovación y el conocimiento a través de la resiliencia en las PYMES de Latinoamérica

Gabriel Alejandro Bermeo Montalvo
Candy Abad Arévalo
Universidad San Francisco de Quito USFQ, (Ecuador)
Teresa Magal-Royo
Lourdes Canós-Darós
Universitat Politècnica de València, (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4106

Resumen: La crisis en la distribución, la escasez de materiales y los problemas geopolíticos derivados de las guerras bélicas y comerciales de ámbito mundial han convertido a Latinoamérica en una de zona potencial de intercambio comercial y estratégico significativo. Ello implica la necesidad de que las empresas latinoamericanas asuman el reto y tomen conciencia de la necesidad de reorientar las estrategias de innovación y gestión del conocimiento que generan desde la resiliencia. El presente artículo relaciona, por una parte, el concepto de resiliencia como factor positivo en la adaptación de la competitividad de las empresas y su entorno empresarial y por otra, la aplicación de metodologías orientadas a la gestión del conocimiento dentro del organigrama empresarial que afecta a los recursos humanos. La investigación derivada del estudio de los modelos de resiliencia existentes, así como como los aspectos normativos que en la actualidad se están desarrollando, permiten indicar que en un futuro próximo será necesario crear nuevo modelo que permitirá a las empresas responder de manera más rápida y eficaz ante un entorno empresarial tan cambiante como el actual, mejorando la competitividad y la innovación en productos y servicios que deberían aplicarse y conocerse mejor.

Palabras clave: resiliencia empresarial, gestión de la innovación, gestión del conocimiento, PYMES Latinoamérica, competitividad

Abstract: The crisis in distribution, the shortage of materials and the geopolitical problems derived from the war and trade wars of global scope have made Latin America a potential area of significant commercial and strategic exchange. This implies the need for Latin American companies to take on the challenge and become aware of the need to reorient the innovation and knowledge management strategies they generate from resilience. This article relates, on the one hand, the concept of resilience as a positive factor in the adaptation of the competitiveness of companies and their business environment and, on the other, the application of methodologies aimed at knowledge management within the business organizational chart that affects human resources. The research derived from the study of existing resilience models, as well as the regulatory aspects that are currently being developed, indicate that soon it will be necessary to create a new model that will allow companies to respond more quickly and effectively to a business environment as changing as the current one. improving competitiveness and innovation in products and services that should be applied and better known.

Keywords: business resilience, innovation management, knowledge management, SMEs Latin America, competitiveness

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada de catástrofes naturales, el concepto de resiliencia siempre se ha relacionado con la capacidad positiva del hombre de resistir, adaptarse y/o recuperarse en un entorno ambiental o ecológico adverso (Herrman et al. 2011). La resiliencia, que en un primer momento se orientaba a evaluar el índice de recuperación de un entorno, ha pasado a ser un término ampliamente usado en situaciones de recuperación personal, social y económico del ser humano y a utilizarse como factor determinante en la economía, las empresas, las ciudades, las infraestructuras, las políticas públicas y en el desarrollo de nuevos sistemas socio-ecológicos entre otros. En el ámbito económico y empresarial este concepto es conocido como la adaptación positiva que realiza la empresa en base a condiciones adversas del mercado y que es un factor determinante a la hora de crear planes de contingencias, resolver problemas ante la pérdida de competitividad, adaptaciones forzadas debido a cambios políticos o de cambios en el mercado de carácter imprevisible. De hecho, la palabra resiliencia en su concepto más amplio y transversal, surgió durante el estudio de la forma que tiene el ser humano y la sociedad en general en recuperarse ante una catástrofe o una situación de crisis inesperada. El análisis de factores y condicionantes de la resiliencia se ha convertido en un campo de investigación surgido a raíz de los problemas sociales y económicos derivados de la pandemia de la COVID-19 ya que el mundo tal y como lo vivíamos antes, ha sufrido adaptaciones y cambios radicales significativos en muy poco tiempo y que a cada país le han afectado de diferente manera. En un periodo corto de tiempo, la economía mundial se ha visto afectada por una recesión económica, crisis sanitaria, enfrentamientos bélicos, aumento del desempleo, precariedad en grupos vulnerables e incremento de la brecha económica y comercial entre los países desarrollados y los que se encuentran en vía de desarrollo. En el presente artículo se describen los factores que definen en la actualidad los parámetros más utilizados a nivel empresarial en el cálculo de la resiliencia en las empresas y su capacidad de recuperación frente a las adversidades no programadas. La normativa mundial ha evolucionado rápidamente en los últimos quince años en base a la necesidad de estandarizar y tipificar los procesos de contención de crisis y problemas que necesitan de la resiliencia como aliado para su detección.

2. LA RESILIENCIA EMPRESARIAL. FACTORES DETERMINANTES

Actualmente podemos decir que la resiliencia empresarial es la capacidad de las empresas para persistir frente a cambios sustanciales en el entorno comercial y económico y la capacidad de resistir interrupciones y eventos catastróficos utilizando diversas estrategias. También es la capacidad que tienen las empresas para cumplir con sus objetivos a pesar de cambios disruptivos en el entorno y permite a las empresas moverse de un punto de aparente estabilidad a uno de inestabilidad y su capacidad de adaptación a los cambios (Dalziell y McManus, 2004). Por ello, la resiliencia empresarial se basa en la capacidad de las empresas de adaptarse tanto a cambios internos como externos y poseer la flexibilidad necesaria que les permita seguir generando beneficios tangibles o intangibles derivados de circunstancias imprevistas, atípicas y/o inciertas en base al grado óptimo de adaptabilidad, flexibilidad y efectividad según las circunstancias. Considerando las diferentes interpretaciones de la resiliencia empresarial podríamos definirla como un proceso que permite a las organizaciones poseer la capacidad de prevención, adaptación, reacción y flexibilidad ante situaciones previstas e imprevistas sin afectar sustancialmente el funcionamiento de sus organizaciones y el desarrollo de sus productos y/o servicios. Un elemento que coincide en todas ellas es el tiempo de respuesta ante situaciones no planificadas o inesperadas.

Los factores que son considerados tradicionales en el ámbito de la mejora competitiva de la empresa ante una situación crítica se centran en cuatro pilares fundamentales que son la base para la valoración de la resiliencia: 1) La organización o estructura de la empresa, 2) el tiempo de respuesta, 3) la gestión de la información eficiente 4) El capital humano de los trabajadores especializados que gestionan.

Estos cuatro aspectos en la mayoría de los casos necesitan precisamente de una adecuada gestión de información y seguridad de datos que deben ser adoptados en el desarrollo de un posible plan de contingencia futuro ante las posibles crisis del mercado local, nacional o global en una zona estratégica mundial como los países latinoamericanos acostumbrados a sobrevivir bajo mínimos.

De hecho, el tiempo de respuesta se traduce en la habilidad que tiene la empresa de reaccionar ante estas situaciones y cambios de forma ágil y eficaz en un tiempo determinado (Erol et al., 2010) y depende en ocasiones del conocimiento que tiene la empresa de sí misma, de sus capacidades a nivel tecnológico y humano y de la flexibilidad orientada a la adaptación desde su organización.

En base a la normativa UNE-ISO 22300 sobre seguridad y resiliencia existen varios aspectos a tener en cuenta en el análisis del impacto de un negocio o Business Impact Analysis (BIA), ante un problema existente o futuro que determinan en nivel mínimo necesario para que una empresa continúe funcionando y establece los criterios sobre las medidas de recuperación que deberían tomarse en relación al mantenimiento de sus actividades y/o servicios.

Por tanto, entre los aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar y valorar la capacidad de resiliencia de una empresa se encuentran los siguientes; análisis interno y externo del contexto ante una incidencia o riesgo real o potencial para subsistencia de la empresa; estructuración de los recursos disponibles y desarrollo de un plan de contingencia integral; coordinación y eficiencia en la transmisión de la información dentro de la empresa; análisis del tiempo de respuesta que implique un cambio en la organización a través del tiempo de adaptación de los productos o servicios, la tecnología y los recursos humanos disponibles; capacidad en la búsqueda de nuevas ideas e innovaciones adaptadas a la necesidad del momento o a los objetivos estratégicos planteados.

Así mismo, ante un plan de resiliencia basado en un Sistema de Gestión de la Continuidad de un Negocio (SGCN), los recursos humanos se convierten en parte esencial para su consecución y desarrollo cuando hablamos de empresas donde el número de trabajadores es reducido y donde las decisiones deben tomarse con cautela. De hecho, el factor humano es el que determina la mayoría de las ocasiones el éxito o no de una empresa ante una crisis empresarial ya que su respuesta determinará el éxito o no de un plan establecido. El concepto de implicación empresarial por parte de los trabajadores implica también la necesidad de transmitir valores y objetivos reales que permita una respuesta resiliencia y eficaz ante las adversidades. La definición de las responsabilidades, obligaciones y necesidades de los trabajadores se convierte en el punto de apoyo que debe tener la empresa para conocer su capacidad de adaptación y nivel de compromiso que se asume a medio o largo plazo. Una empresa necesita establecer un SGCN ante un problema o contingencia importante y por tanto es importante conocer y evaluar su nivel de resiliencia en base a su estructura organizativa, el método de gestión de la información que aplica y el nivel de adaptación que tienen sus trabajadores para activar los procesos de resiliencia. De hecho, en la actualidad, se han empezado a desarrollar metodologías y modelos teniendo en cuenta el factor de la resiliencia como base fundamental para la adaptabilidad empresarial en cualquier ámbito o sector.

3. MODELOS BASADOS EN LA RESILIENCIA EMPRESARIAL

De manera tradicional, la resistencia o resiliencia de una empresa se relaciona con la buena capacidad de absorción y adaptación tecnológica del conocimiento adquirido, el desarrollo continuo de las habilidades que permitan asimilar y transformar la innovación, para generar y aumenta el potencial de los productos o servicios que genera (Hurmelinna-Laukkanen, 2012). Mientras que, la gestión e innovación del conocimiento juega un papel esencial en la resiliencia, capacidad necesaria para afrontar y adaptarse a entornos cambiantes a nivel productivo, social y ambiental.

El modelo de negocio orientado a la innovación es una parte integrante de la respuesta organizacional de la empresa para mejorar su resiliencia (Buliga et al., 2016). El desafío es encontrar formas de adoptar innovaciones disruptivas en el modelo de negocio para prosperar y sobrevivir (Dewald y Bowen, 2010).

La resiliencia debe ser además adaptable teniendo en cuenta los actuales entornos económicos cambiantes ya que cuanto más innovador y adaptable sea el sistema, más probabilidades tendrá de responder a un incidente socioeconómico disruptivo y, por lo tanto, tendrá la posibilidad activar nuevas oportunidades empresariales garantizando un aumento del nivel de resiliencia de la empresa (Pistor et al., 2003).

Desde el punto de vista de las empresas PYMES, la innovación organizacional puede orientarse a tres tipos de procesos de carácter reactivo, proactivo y/o anticipatorio (Klewitz y Hansen, 2014).

El primer tipo de proceso es cuando la organización reactiva se adapta rápidamente a los cambios que surgen en la sociedad y el mercado. Son empresas que identifican alguna tecnología que está revolucionando la industria y la adoptan en un tiempo muy reducido para mejorar sus productos o servicios. Un ejemplo de una PYME ecuatoriana es el caso de la empresa PRONACA, que implementó un canal de atención al cliente ya que existía una alta demanda de parte de sus clientes de un servicio más accesible y personalizado. Un ejemplo a nivel internacional significativo fue la implementación tecnológica de las pantallas táctiles sobre teléfonos móviles que la empresa Apple™ adoptó en un corto periodo de tiempo en todos sus modelos de IPhone frente al uso del teclado en el año 2007.

El segundo tipo de proceso sería cuando una organización proactiva identifica problemas o necesidades en los mercados que no han sido resueltos y a través del desarrollo de nuevos productos o servicios innovadores satisfacen esas necesidades. Un ejemplo de este tipo de organización es la empresa ecuatoriana TRACKLINK que implementó un sistema de rastreo e inteligencia artificial que permite predecir la hora de llegada de la carga y de esta manera contar con una logística más eficiente para sus clientes. En el ámbito internacional TESLA™ que ha desarrollado varios modelos de vehículos eléctricos desde el año 2003 con numerosas prestaciones y que en la actualidad es líder tecnológico de esta industria.

Por último, el tercer tipo de proceso sería cuando una organización anticipatoria invierte en procesos de investigación y desarrollo para generar nuevos productos o servicios que logren innovar disruptivamente en la industria. Un ejemplo de este modelo de organización es la empresa ecuatoriana TECNOGLASS que ha desarrollado un nuevo proceso de fabricación de vidrio el cual utiliza menos energía y materiales, siendo un proceso más eficiente con menores costos y emisiones de gases.

Es importante mencionar que las metodologías y herramientas relacionadas con la resiliencia empresarial deben tener en cuenta la normativa existente a nivel internacional sobre los posibles SGCN que por su carácter genérico es aplicable a cualquier empresa u organización. Las normas, por tanto, son otro aspecto a tener en cuenta a la hora de

la definición de aspectos o factores cuantificables a la hora de valorar el nivel de resiliencia de una empresa en base a los recursos de los que dispone.
Por otra parte, en los últimos quince años existen numerosos estudios han permitido desarrollar los primeros modelos, metodologías y herramientas relacionados con la resiliencia en empresas debido al ambiente tan volátil, incierto, complejo y ambiguo existente en el mundo empresarial actual a nivel mundial (véase la Tabla 1).

Tabla 1: Clasificación de modelos, metodologías, herramientas e indicadores en base a la revisión de artículos relacionados con la resiliencia empresarial.

	Resiliencia empresarial	**Autores**
M	Dynamic Programming: The Knapsack Approach	Bertsimas y Demir (2002)
MO	Modelo que estudia las propiedades emergentes de la resiliencia	Dalziell y McManus (2004)
MO	Modelo que define a la resiliencia en base a dos características: inherente y adaptativa. Para la medición de ambas características proponen un modelo de optimización matemática con el objetivo de valorar la capacidad de recuperación.	Rose y Liao (2005)
I	Definen métricas claves de rendimiento para evaluar la resiliencia como una función de la vulnerabilidad de un sistema y su capacidad adaptativa dentro de un marco de tiempo deseado.	Dalziell y McManus (2004)
M	Establecen mapas de vulnerabilidad para categorizar la probabilidad de ocurrencia de potenciales amenazas en una organización y la relativa resiliencia de la organización ante dichas disrupciones.	Sheffi y Rice (2005) y Westrum (2006)
M	Metodología y definición de indicadores para la evaluación y mejora de la resiliencia en las organizaciones en términos de situación actual, gestión de vulnerabilidades y capacidad adaptativa.	Mcmanus et al. (2007)
MO	Propone un enfoque que utiliza la combinación de dos técnicas de modelado: el modelo de sistema viable y el modelado de sistemas blandos.	Wreathall (2006)
M	Utiliza la teoría de la utilidad multi-atributo mediante árboles jerárquicos que descomponen un objetivo complejo, en este caso la resiliencia, en atributos.	Stolker et al. (2008)
I	Establecen tres indicadores medibles para evaluar la resiliencia empresarial: (1) el tiempo de recuperación, (2) el nivel de recuperación y (3) el nivel de vulnerabilidad en función de la disrupción	Erol et al. (2010)
M	Enfoque conceptual, herramienta y metodología de implementación para evaluar y mejorar la resiliencia en Supply Chain (SC).	Pettit et al. (2010)
M	Metodología para mejorar la resiliencia en Supply Chain a través del mapeo de flujo de valor y definición de la empresa y el índice de resiliencia	Barroso y Machado (2011)
M	Metodologías y factores de medición de la resiliencia	Sanchis y Poler (2013)
MO	Modelo heurístico integrado HERO-Healthy and Resilient Organizations, el cual describe el funcionamiento de las organizaciones saludables y resilientes.	Torrente et al. (2012)
H	Medición basada en el Supply Chain Resilience Assessment and Management (SCRAM).	Pettit et al. (2013)
MO	Modelo de resiliencia para la incorporación de tecnologías de información y comunicación en las pequeñas y medianas empresas del sector textil mexicano.	García et al. (2017)

*Modelo (MO), Metodología (M), Herramienta (H), Indicadores (I). Fuente: Elaboración propia.

4. ASPECTOS NORMATIVOS INTERNACIONALES SOBRE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN Y LA RESILIENCIA EN EL CONTEXTO DE LA ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL

A nivel internacional existen una serie de criterios normativos que sirven de orientación y buenas prácticas para cualquier organización -sin importar su tamaño- que fomente la gestión de la innovación y su correcta administración dentro de la empresa. Implementar estos estándares permiten mejorar las oportunidades de negocio y minimizar los riesgos asociados a la innovación y toma de medidas proactivas aprovechando los beneficios potenciales de implementar un Sistema de Gestión de la Innovación o Innovation Management System, (IMS). De hecho, tanto los estándares ISO para la resiliencia como la gestión de la innovación están relacionados y diseñados para ayudar a las empresas a gestionar las posibles interrupciones y oportunidades de manera eficaz. Sin embargo, hay que resaltar que los dos conjuntos de estándares pertenecen realmente campos de acción diferentes ya que los estándares para la resiliencia se enfocan en la gestión de riesgos e interrupciones, y los estándares para la gestión de la innovación se enfocan en identificar y aprovechar oportunidades para innovar.

Los estándares ISO para la resiliencia y la gestión de la innovación están diseñados para proporcionar directrices y mejores prácticas para que las organizaciones puedan gestionar posibles interrupciones y oportunidades de manera efectiva. Sin embargo, hay que diferenciar algunos aspectos de cada norma para poder aplicarlos en las PYMES y obtener los resultados deseados. Los estándares ISO para la resiliencia, como ISO 22301:2019 (gestión de la continuidad del negocio) e ISO 31000:2018 (gestión de riesgos), se centran en ayudar a las organizaciones a identificar, evaluar y gestionar los riesgos y las interrupciones en sus operaciones. Estos estándares proporcionan un marco que las organizaciones deben seguir para desarrollar e implementar sistemas y procesos para identificar amenazas potenciales, evaluar el impacto de esas amenazas e implementar medidas para mitigarlas o prevenirlas.

Los estándares ISO para la gestión de la innovación, como ISO 56002:2019 (gestión de la innovación) e ISO 16355-1:2021 (medición del desarrollo de productos y procesos), se centran en ayudar a las organizaciones a identificar, evaluar y materializar oportunidades de innovación. Estos estándares brindan un marco que las organizaciones deben seguir para desarrollar e implementar sistemas y procesos para identificar oportunidades potenciales de innovación, evaluar el impacto potencial de esas oportunidades e implementar medidas para realizarlas (ISO, 2021).

5. LA GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN Y LA RESILIENCIA PARA LAS PYMES EN LATINOAMÉRICA

El potencial que tienen las empresas latinoamericanas para fortalecerse y expandirse en nuevos mercados en los próximos años pasa por la innovación y la creatividad. Las PYMES están llamadas a implementar modelos de innovación o terminarán desapareciendo ya sea por la dinámica misma de la competencia o por la aparición de nuevos modelos de negocio liderados por emprendedores ávidos de nuevos clientes y dispuestos a correr riesgos.

En este contexto es importante considerar el índice de innovación global que nos permite medir el comportamiento de las economías en este ámbito. El Índice Global de Innovación (GII) por sus siglas en inglés es un reporte anual realizado por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). En el año 2019 se observa que los países de la región Latinoamericana se ubican sobre la posición 50 de 132 economías que son parte del estudio y concluye que el gran potencial de innovación que tiene la región sigue sin explotarse (Cornell University et al., 2019).

Post pandemia en el año 2022 el reporte muestra una leve mejora en la ubicación de 8 países de la región y un declive en 6 de los 18 que son parte del estudio en la región. Concluyendo que esta situación causaría un estancamiento en el desarrollo de procesos de innovación en Latinoamérica.

Teniendo en consideración lo antes mencionado, las PYMES son el sustento de la economía básica de un país ya que mueven el mercado base. Son empresas con una estructura mínima donde pueden establecerse metodologías de análisis sobre la creación y desarrollo, se considera que sobre ellas es posible adaptar y dar a conocer los conceptos básicos de resiliencia que en muchas ocasiones se hace de manera intuitiva y sin recibir ayuda o asesoramiento concreto.

Durante la crisis de los mercados en los cuales aún estamos inmersos, detectamos que hay una necesidad real de asesoramiento y acompañamiento en la gestión del conocimiento que pueda darse a una empresa, un grupo de empresas e incluso un sector determinante de empresas.

Este asesoramiento debe realizarse como se ha indicado antes desde el conocimiento de las capacidades organizativas y de gestión de la empresa ante situaciones no previstas que les ayude sobre todo a encauzar eficazmente los productos y los servicios que actualmente ofrece u ofrecerá en el futuro. A la hora de implementar un IMS, en las PYMES de Latinoamérica se deberían considerar los siguientes aspectos; 1) Establecer metas y objetivos: Esto ayudará a centrar esfuerzos y medir el progreso, 2) Definir los procesos y procedimientos: Esto puede incluir definir roles y responsabilidades, establecer criterios para evaluar ideas y crear un proceso para seleccionar y priorizar proyectos, 3) Cultivar una cultura de innovación. Es importante crear un ambiente que fomente la creatividad y aliente a los empleados a tomar riesgos y pensar fuera de la caja, 4) Proporcionar recursos y apoyo: Esto puede incluir financiamiento, capacitación y acceso a herramientas y tecnologías que pueden ayudar a facilitar el desarrollo de nuevas ideas, 5) Medir y realizar el seguimiento del progreso: Esto puede incluir la configuración de métricas para realizar un seguimiento del éxito de sus proyectos y la revisión y evaluación periódicas de su progreso.

6. CONCLUSIONES

La resiliencia empresarial y la innovación son dos factores claves que pueden contribuir al éxito y continuidad de una empresa. Existe una estrecha relación entre estas dos áreas que permite a las organizaciones por un lado prevenir, reaccionar y adaptarse a situaciones inesperadas y por otro lado desarrollar nuevos procesos, productos o servicios. Ambas situaciones dan como resultado la permanencia a largo plazo de una empresa en el mercado. La gestión de la innovación en las PYMES en Latinoamérica puede contribuir a la resiliencia empresarial ayudándola a ser más eficiente en sus procesos, desarrollar nuevos productos o servicios, mejorar su organización y planificación. Esto se podría lograr gracias a la adopción y evaluación de buenas prácticas que se encuentran en normativa estandarizada como es el caso de las normas ISO, tanto para el área de la resiliencia empresarial como de la innovación. Un ejemplo significativo sería si una empresa enfrenta una interrupción que afecta su cadena de suministro, es posible que necesite encontrar rápidamente nuevos proveedores o adaptar nuevas tecnologías para continuar operando. Esto podría implicar el desarrollo de nuevos productos o servicios que atraigan a una base de clientes diferente, o la exploración de nuevos canales de distribución que permitan a la empresa llegar a nuevos mercados. Al diversificar sus productos o servicios, una empresa puede reducir su dependencia de cualquier mercado o cliente en particular y aumentar su resiliencia general. Otra forma en que la innovación puede contribuir a la resiliencia empresarial

es ayudar a mejorar su eficiencia. Por ejemplo, una empresa puede adoptar nuevas tecnologías o procesos que le permitan optimizar sus operaciones y reducir su dependencia del trabajo manual. Esto podría implicar la adopción de automatización o inteligencia artificial, lo que puede ayudar a mejorar la calidad de los productos o servicios de la empresa. Al mejorar su eficiencia, una empresa puede aumentar su competitividad y resistir mejor las interrupciones que pueden afectar sus resultados.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es parte de la investigación realizada entre la Universitat Politécnica de Valencia, España y la Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador en el marco de la tesis denominada *"Un modelo de tutorización empresarial para resiliencia de las empresas MiPYMES lideradas por mujeres"* con financiación del Galápagos Science Center GSC de la USFQ, Ecuador.

REFERENCIAS

Barroso A.P., Machado, V.H., & Machado V.C. (2011). *Supply chain resilience using the mapping approach. Supply chain management Chapter XX*. Londres, Reino Unido: IntechOpen. Pengzhong Li Ed. http://doi.org/10.5772/15006

Bertsimas D., & Demir, R. (2002). An approximate dynamic programming approach to multidimensional knapsack problems. *Management Science,* 48(4), 550-565. https://www.jstor.org/stable/pdf/822551.pdf

Buliga, O., Scheiner, C.W., & Voigt, K.I. (2016). Business model innovation and organizational resilience: towards an integrated conceptual framework. *Journal of Business Economics,* 86, 647–670. https://doi.org/10.1007/s11573-015-0796-y

Cornell University, INSEAD & WIPO (2019). The Global Innovation Index 2019: *Creating Healthy Lives-The Future of Medical Innovation,* Ithaca, Fontainebleau, and Geneva. https://doi.org/10.34667/tind.40245

Dalziell, E.P., & McManus, S.T. (2004). Resilience, Vulnerability, and Adaptive Capacity: Implications for System Performance. *1st International Forum for Engineering Decision Making (IFED)* 5-8 Diciembre, 2004 Stoos, Switzerland. http://hdl.handle.net/10092/2809

Dewald, J., & Bowen, F. (2010). Storm clouds and silver linings: Responding to disruptive innovations through cognitive resilience. *Entrepreneurship Theory and Practice,* 34(1), 197-218. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00312.x

Erol, O., Sauser, B. J., & Mansouri, M. (2010). A framework for investigation into extended enterprise resilience. *Enterprise Information Systems,* 4(2), 111-136. https://doi.org/10.1080/17517570903474304

García, B., Rojas, J., Cerón, H., Guzmán, L., Corichi, A., & Marín, M. (2017). Desarrollo de un modelo de resiliencia para la incorporación de tecnologías de información y comunicación en las pequeñas y medianas empresas del sector textil mexicano. *Strategy, Technology & Society,* 4(1), 25- 49. https://acortar.link/gEOq3Z

Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265. https://doi.org/10.1177/070674371105600504

Hurmelinna-Laukkanen, P. (2012). Constituents and outcomes of absorptive capacity – appropriability regime changing the game. *Management Decision,* 50(7), 1178-1199. https://doi.org/10.1108/00251741211246950

International Organization for Standardization ISO (2021). Aplicación de métodos estadísticos y afines al proceso de desarrollo de nuevas tecnologías y productos. Principios generales y perspectivas del despliegue de la función de la calidad. ISO 16355-1:2021

Klewitz, J., & Hansen, E. G. (2014). Sustainability-oriented innovation of SMEs: a systematic review. *Journal of cleaner production,* 65, 57-75. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.07.017

Gutiérrez, G.A., Gutiérrez-Montes, I., Hernández, H.E., Suárez, J.C., & Casanoves, F. (2020). Relevance of local knowledge in decision making and rural innovation: A methodological proposal for leveraging participation of Colombian cocoa producers. *Journal of Rural Studies,* 75, 119-124. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.01.012

Mcmanus, S., Seville, E., Brunsdon, D., & Vargo, J. (2007). Resilience Management: A Framework for assessing and improving the Resilience of organisations. *Resilient Organisations Research Report 2007/01*. https://acortar.link/kGJNk9

Pettit, N.C., Yong, K., & Spataro, S. E. (2010). Holding your place: Reactions to the

prospect of status gains and losses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2) 396-401. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.12.007

Pettit, T.J., Croxton, K.L., & Fiksel, J. (2013). Ensuring supply chain resilience: Development and implementation of an assessment tool. *Journal of Business Logistics* 34(1), 46-76. https://doi.org/10.1111/jbl.12009

Pistor, K., Keinan, Y., Kleinheisterkamp, J., & West, M.D. (2003). Innovation in corporate law. *Journal of Comparative Economics* 31(4), 676-694. https://doi.org/10.1016/j.jce.2003.09.004

Rose, A., & Liao, S. Y. (2005). Modeling regional economic resilience to disasters: A computable general equilibrium analysis of water service disruptions. *Journal of Regional Science* 45(1), 75-112. https://doi.org/10.1111/j.0022-4146.2005.00365.x

Sanchis, R., & Poler, R. (2013). La Resiliencia Empresarial como ventaja competitiva. *II Congreso I+D+i. Creando Sinergias* 25-28.

Sheffi Y., & Rice Jr., J.B. (2005). A Supply Chain View of the Resilient Enterprise. *MIT Sloan Management Review* 47(1), 41-48.

Stolker, R. J. M., Karydas, D. M., & Rouvroye, J. L. (2008). A comprehensive approach to assess operational resilience. E. Hollnagel, y F. Pieri Eds. *Proceedings of the third resilience engineering symposium,* October 28-30, 2008 Antibes-Juan-les-Pins, France, 247-253.

Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2012). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Psicothema*, 24(1), 106-112.

Westrum, R. (2006). A typology of resilience situations. E. Hollnagel, D. D. Woods, N. Leveson Eds. *Resilience Engineering: Concepts and Precepts*, 49-60. https://doi.org/10.1201/9781315605685

Wreathall, J. (2006) Developing Models for Measuring Resilience, John Wreathall & Co., Inc., Dublin, Ohio

Improving usability in a federated Moodle ecosystem within a European University Alliance: the Transform4Europe case study

Federica Mancini

Riccardo Fattorini

Università degli Studi di Trieste (Italia)

DOI:https://doi.org/10.14679/4107

Abstract: This study evaluates the usability of the federated access procedure within the Transform4Europe (T4EU) Alliance, aiming to enhance the user experience for students accessing Moodle-based online courses across partner universities. The evaluation combined usability questionnaires, heuristic evaluations, and user testing to assess the ecosystem's overall performance. Findings highlighted a generally positive experience across institutions and identified key usability issues related to error messaging, interface informativeness, and system intuitiveness. These challenges stem from the complexities of federated access in a European university alliance, where systems must accommodate mobile and local students, provide a clear language selection feature, differentiate alliance-specific courses, and manage varied enrollment and course delivery methods. In response to these findings, usability guidelines were developed to address the specific challenges of the context. Key improvements include providing clear and meaningful error messages, simplifying terminology, clarifying the authentication process, enhancing translation support, and ensuring consistent design. These measures aim to create a smoother educational experience. Moreover, this study provides valuable insights for other European Universities seeking to develop or refine their e-learning ecosystems. Future work will expand this evaluation to include additional T4EU institutions, to refine the system further and broaden its applicability.

Keywords: European Universities Alliances, federated access, mobility programmes, moodle, usability

1. INTRODUCTION

The ongoing digital transformation of university campuses and the widespread adoption of distance learning supported by the European Universities Alliances are pivotal in advancing the overarching goals of creating a more interconnected, agile, and student-centred educational ecosystem within the future European Education Area (European Commission, 2023). Central to this transformation is the enhancement of various forms of mobility, a key objective advocated by the European Commission through the 'Erasmus+ Programme 2021-2027' and the Digital Europe Programme.

Similarly, the strategic document 'Universities without Walls: A Vision for 2030' (European University Association, 2021) underscores the importance of virtual campuses in making universities ubiquitous and fostering broader access to and participation in research and learning for all. Therefore, implementing joint digital campuses within European universities' alliances generates high expectations.

However, a few years after the launch of the first- and second-wave projects, it has become evident that European universities need help in developing joint academic and administrative activities. Additionally, difficulties persist in data-sharing policies and in taking concrete actions to ensure staff and students possess the necessary digital skills.

In this context, standardisation and interoperability are becoming increasingly crucial to promote mobility and overcome the current barriers to electronic data exchange across the systems used by various European higher education institutions (Berger et al., 2023). The development of a federated e-infrastructure has been identified as a promising solution to support accessibility, and scalability for academic services (such as online libraries, virtual learning and teaching opportunities, licenses, repositories, etc.) within a standardised trust model (Felts & Carpenter, 2023; Knoth et al., 2022).

The T4EU university alliance became part of this challenging scenario in 2021 bringing together ten European universities (Saarland University (DE), University of Alicante (ES), Estonian Academy of Arts (EE), Silesian University of Katowice (PL), University of Sofia (BG), University of Trieste (IT), Vytautas Magnus University (LT), Universidade Católica Portuguesa (PT), University of Primorska (SI) and Jean Monnet University (FR)) to train knowledge-entrepreneurs and promote mobility, interdisciplinarity and inclusion.

The primary objective of the alliance to design and implement joint mobility pathways at the bachelor, master, and doctoral levels required identifying and deploying a solution that enables seamless access to the diverse course offerings provided by partner universities. To achieve this, each university established a federated e-learning ecosystem, leveraging the Learning Management Systems (LMS) already in use. A key requisite to join the federation was the affiliation to eduGAIN as both service providers and identity providers. Federated login was then integrated within each local LMS (Moodle), allowing only T4EU students to log in using their institutional credentials and automatically enrol in project-related courses.

However, authentication through eduGAIN relies on standard protocols such as SAML 2.0 or OAuth 2.0 and requires compliance with privacy regulations. As a result, login procedures must adhere to national and European guidelines, ensuring that users are informed about the legal aspects of data processing and that their authorization is obtained for sharing personal data, significantly impacting the overall user experience. Likewise, although efforts were made to harmonize access interfaces and refine the Moodle section dedicated to T4EU courses, differences in local environments remained. These differences were also likely to affect the usability of the ecosystem. As a result, following a pilot phase involving several partner universities, student feedback was collected and carefully analyzed. This data was subsequently used to provide specific recommendations to T4EU institutions, aimed at improving the usability and effectiveness of the federated e-learning ecosystem across the alliance.

2. PURPOSE OF THE STUDY AND RESEARCH QUESTIONS

This study investigates and evaluates students' experiences in accessing online courses offered by partner institutions within a mobility program, utilizing their institutional credentials. The primary aim is to identify key usability issues that hinder seamless access to online courses across multiple institutions and to provide actionable recommendations for improving the usability of federated Moodle learning environments.

The study specifically targets students from the University of Trieste who accessed online courses through a select group of universities within the T4EU alliance, where the federated access solution was successfully implemented and tested in the project's early phases. In subsequent phases, the usability evaluation will be expanded to include additional institutions within the alliance, providing a more comprehensive understanding of the system's usability across the entire network.

The following research questions guide this study: what are the key usability challenges associated with federated access to online courses in European university mobility programs?; how can a digital learning ecosystem be optimised within a university alliance to enhance access to distance learning for mobile students?

3. THEORETICAL FRAMEWORK

The introduction of data protection regulations, such as the GDPR, alongside strengthened security measures, has accelerated the adoption of federated single sign-on (SSO) systems. These systems aim to balance privacy concerns with the demand for secure, user-friendly access to digital services by transmitting only the minimal identity information necessary for service providers to make informed access decisions (Carretero et al., 2018). Federated SSO solutions, such as eduGAIN, play a critical role in this context (Orel & Novosel, 2023). Developed by GÉANT, eduGAIN connects identity federations across research and higher education institutions worldwide, enabling secure access to resources while ensuring user privacy.

In academic settings, federated access to LMS is especially crucial for students involved in mobility programs, as it allows seamless access to educational resources across different institutions and countries (Ebner et al., 2024). However, while federated access solutions are increasingly recognized as essential for enhancing students' access to digital learning resources and services both within and outside their home institutions, while also ensuring data security, there remains a significant gap in the scientific literature concerning their usability—particularly for learners engaged in joint programs and mobility pathways.

Usability is a critical aspect of user interface design, focusing on the effectiveness, efficiency, and satisfaction with which users interact with systems. Nielsen (2012) defines usability as a multi-dimensional concept aimed at assessing how effectively, efficiently, and satisfactorily users can accomplish their goals while interacting with a system. The ISO 9241-11 standard (2018) further refines this definition, emphasizing usability as the degree to which users can perform tasks accurately, completely, and with minimal effort, while achieving a high level of satisfaction.

Usability can be measured through a variety of methodologies, each offering unique insights into the user experience. One of the most cost-effective approaches is heuristic evaluation, in which usability experts assess a user interface based on established principles or heuristics. These usability heuristics have been widely applied to evaluate e-learning systems (Erenler, 2018) for identifying usability issues early in the design process, leading to significant improvements in overall interface design. However, incorporating user testing can offer a more detailed and comprehensive assessment of the system’s performance and user experience. Usability questionnaires, a widely used subjective method, are highly valued for their cost-effectiveness and ability to provide meaningful insights into user perceptions (Aziz et al., 2021). Selecting an appropriate usability questionnaire requires two key steps: analyzing the context of the study and the specific system being evaluated, and; reviewing the questionnaire’s content, strengths, limitations, usability dimensions, and psychometric support (Hodrien & Fernando, 2021).

On the other hand, qualitative user testing, while more resource-intensive, offers deeper insights into user behaviour, motivations, and pain points. Techniques such as the Think-aloud protocol encourage participants to articulate their thoughts during task completion, shedding light on the reasoning behind their actions (McDonald et al., 2020). Moderated usability testing in controlled environments also allows researchers to gather detailed insights into participants' responses (Molich et al., 2020), ensuring

that environmental factors do not affect the outcomes. As the sample size increases, this testing method provides valuable qualitative data that reveals emerging user trends. These insights can help guide improvements in future design iterations. Interestingly, research by the Nielsen Norman Group suggests that even testing with just five users can uncover up to 85% of usability issues, with early participants often identifying the most critical problems. This highlights the effectiveness of small-scale testing in uncovering significant usability issues early on, even before larger sample sizes are involved (Nielsen, 2000).

Overall, combining various usability evaluation methods at different stages represents the most effective strategy for comprehensive usability evaluation (Wang et al., 2019). While these methods can be applied independently, viewing them as complementary components of a unified framework provides a more robust understanding of user experience and usability challenges.

4. MATERIALS AND METHODS

4.1. Usability questionnaire

An initial usability analysis was conducted with 111 students from the University of Trieste. These participants tested the access procedure for online courses offered by three T4EU partner institutions: the University of Silesia, the University of Alicante, and Vytautas Magnus University. Following the test, students completed a usability questionnaire. The entire process, including the test and questionnaire completion, took place during an in-person class session, where students used their own devices after receiving specific instructions from a research team member.

The usability questionnaire used in this study was an adapted version of Nielsen's Usability Attributes questionnaire (Nielsen & Kaufmann, 1993), which was translated from English to Italian to align with the local context. It comprised 12 items designed to assess six key usability attributes: learning, efficiency, effectiveness, memorability, error, and satisfaction. The quantitative data from the questionnaire were analyzed using Jamovi version 2.3.28.

4.2. Heuristic analysis

Qualitative data on usability issues were gathered through a heuristic analysis conducted by two usability experts, each with significant experience in usability evaluation. In addition to the original three institutions (University of Silesia, University of Alicante, and Vytautas Magnus University), the analysis also included the University of Sofia (BG), which had since implemented the federated authentication login.

To support the assessments, experts were provided with a custom list of heuristics, along with practical examples for reference. Unlike Nielsen's (1994) well-known heuristics, this study developed a set of heuristics specifically designed to address the unique requirements and challenges of the federated access system. This approach ensured that the experts had consistent guidelines, allowing them to efficiently identify key usability problems throughout the evaluation process.

4.3. Laboratory usability testing

A total of twenty laboratory usability tests were conducted with ten students from the University of Trieste who had participated in a mobility program within the T4EU project. Each student tested two procedures for accessing an online course hosted on a partner university's Moodle platform via federated authentication. As in the heuristic analysis, tests were carried out on the systems of the University of Silesia, the University of Alicante, Vytautas Magnus University, and the University of Sofia.

Tests were conducted with five participants per procedure, following Nielsen's (2000) guidelines, which suggest this sample size is sufficient to identify about 85% of critical issues while avoiding redundancy. The tests were conducted in person using the think-aloud method, with a moderator guiding participants throughout the process, and all sessions were recorded for subsequent analysis. This approach enabled cross-validation of the findings from the heuristic evaluation while also gathering additional qualitative insights, which further enhanced the understanding of user interactions and usability challenges.

The research team analyzed the recordings using qualitative coding techniques. To ensure inter-rater reliability, two researchers independently coded all observations from each session using Atlas.ti. Inter-rater consistency was calculated using the formula from Miles and Huberman (1994), where reliability is the ratio of agreed-upon codes to total codes within each student's input. The categorical coding scheme was developed a posteriori, with keywords derived from the data (Creswell, 2013). Coders reviewed the results iteratively until an inter-rater reliability of 80% was achieved.

5. RESULTS

5.1. Phase 1: questionnaires

The students completed the usability questionnaire after testing the access procedures for their assigned institutions. A total of 116 tests were conducted; however, five outliers were identified and excluded from the analysis due to their mean scores significantly deviating from the typical range, either falling below 1 or above 3.90 (specifically 0.00, 0.75, 0.75, 0.92, and 4.00). As a result, the final number of tests per institution was as follows: a) University of Alicante: 36 tests; b) University of Silesia: 40 tests; c) Vytautas Magnus University: 35 tests.

An ANOVA was conducted to assess whether significant differences existed in the dependent variable and to identify the factors influencing these differences. The analysis focused on three primary factors: universities, items, and the interaction between universities and items. The results, which include F-values (measuring effect size), degrees of freedom (df, indicating the precision of the F-value), and p-values (indicating statistical significance) for each factor, are summarized as follows: a) Universities: The F-value is 2.19, with 2 degrees of freedom and a p-value of 0.116. This indicates no significant differences between the universities in terms of user experience, as the p-value exceeds the conventional threshold of 0.05. Consequently, environmental factors related to the universities appear to have little impact on the user experience; b) Items: The F-value is 2.93, with 11 degrees of freedom and a p-value less than 0.001, suggesting significant differences between the items. This result indicates that different items exert varying effects on the dependent variable, emphasizing their distinct impact on the user experience; c) Interaction between universities and items: The F-value for this interaction is 1.06, with 22 degrees of freedom and a p-value of 0.389, which is not statistically significant. This suggests that the influence of the items does not vary across universities, and the interaction between these factors does not significantly affect the user experience.

In conclusion, the findings reveal no significant differences between universities, indicating a consistent user experience across institutions. However, notable differences were observed among the items, suggesting that their effects on the user experience vary. The analysis also showed that the interaction between universities and items does not significantly influence the results. Therefore, while the items differ from one another, the universities do not significantly impact these differences, nor is there a meaningful interaction between the two factors.

Additionally, the chi-square analysis assesses which scores exceed the average by examining the results for each item. The findings indicate that all items, except for items 9 and 10, have significant scores ($p < .001$), with responses predominantly concentrated at point three on a five-point Likert scale ranging from zero (minimum) to four (maximum). In contrast, items 9 and 10 show significant values associated with response 2 on the scale (Table 1). This suggests that the overall user experience, as reported by the 111 participants in the questionnaire, is generally above the average score of 2.5.

Table 1. CHI-Square, graph for 111 subjects.

	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		Item 6	
Resp 3	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
Observed	49	44	59	53	49	44	48	43	56	50	57	51
Expected	*22.2*	*20*	*22*	*20*	*22.2*	*20*	*22.2*	*20*	*22.2*	*20*	*22.2*	*20*
	Item 7		Item 8		Item 9 *Resp2		IItem 10 *Resp2		Item 11		Item 12	
Resp 3	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
Observed	57	51	58	52	39	35	33	29	51	6	62	56
Expected	*27.8*	*25*	*22.2*	*20*	*18.5*	*16.7*	*18.5*	*16.7*	*22.2*	*20*	*27.8*	*25*

The results, broken down by item, highlight some critical issues (Table 2). Specifically, item 9 ("The error messages presented during navigation tell me how to solve the problems") received significantly lower scores compared to the other items ($t(1181df) = -4.535$; $p < .001$). This suggests that the error messages during navigation fail to provide clear guidance on resolving the issues encountered. Similarly, item 3 ("I easily found the information I was looking for") scored lower than the other items, although the difference was not statistically significant. This suggests that users often face difficulty in finding the information they are seeking.

Table 2. Means, standard error for individual items with respective confidence intervals (CI).

			95% CI					95% CI	
Item	Mean	Standard error	Lower	Upper	Item	Mean	Standard error	Lower	Upper
1	2.64	0.0872	2.47	2.81	7	2.60	0.0872	2.43	2.77
2	2.64	0.0872	2.47	2.81	8	2.69	0.0872	2.52	2.87
3	2.44	0.0872	2.27	2.61	9	2.23	0.0927	2.05	2.41
4	2.60	0.0872	2.43	2.77	10	2.53	0.0911	2.35	2.71
5	2.62	0.0872	2.45	2.79	11	2.50	0.0872	2.32	2.67
6	2.56	0.0872	2.39	2.73	12	2.54	0.0872	2.37	2.71

This preliminary macro-level analysis offers valuable insights into the usability of federated access to courses within the ecosystem, highlighting its strengths and improvement areas. While the overall Moodle ecosystem proves to be usable for the majority of users, two critical aspects emerge that require attention: error management and, to a lesser extent, the challenge of locating desired information. Specifically, the

error messages displayed during navigation fail to provide clear, actionable guidance, leaving users struggling to resolve the issues. This lack of effective error communication can hinder the overall user experience, leaving users frustrated and confused when faced with problems they cannot resolve quickly.

5.2 Phase 2: heuristics

The heuristic evaluations conducted across four universities identified a range of problems impacting one or more institutions, which can be traced back to the usability attributes outlined in the questionnaire (Table 3).

Tabla 3. Identified issues from the heuristic evaluation.

Heuristic	Related attributes and items	Affected institutions
Match between the system and the real world: identifying the login page for T4EU federated students is challenging due to the use of unfamiliar terms and concepts, such as EduGain, Shibboleth, and federated IDs, combined with a confusing layout design.	*Learning:* "This system is simple to use" *Memorability:* "The system is easy to remember" The difficulty in identifying the login page indicates that the system is neither simple to use nor easy to remember, affecting both learning and memorability.	1
Federated authentication procedure: the federated authentication process, along with the required steps, is not intuitive, causing users to become easily confused or lost along the way.	*Efficiency:* "I was able to quickly complete my task with this system" *Effectiveness:* "The information provided during navigation allowed me to access the course" *Error:* "When I made a mistake using this system, it was easy and quick to correct it" A complex authentication process reduces efficiency and effectiveness and increases the likelihood of errors.	2
Translation: some elements and content are not properly translated, making it difficult for non-native speakers to navigate the system efficiently.	*Satisfaction:* "This access procedure has all the functions and potential to match my expectations" *Efficiency:* "I easily found the information I was looking for" The lack of adequate translations compromises user satisfaction and their efficiency in completing tasks.	1
Course location: finding T4EU courses within Moodle after authentication is not an intuitive process.	*Efficiency:* "I easily found the information I was looking for" *Satisfaction:* "This access procedure has all the functions and potential to match my expectations" The difficulty in finding courses affects both efficiency and satisfaction, potentially leading to user frustration.	3

Consistent design: the design deviates from the T4EU Alliance branding guidelines, with inconsistencies in colour schemes and logo usage, undermining user trust and familiarity.	*Satisfaction:* "The interface of this system is nice" *Memorability:* "The system is easy to remember" Inconsistent design undermines satisfaction and the ability to remember the system, making it feel less familiar and trustworthy.	2
Logout: the logout function does not redirect users to the login page as expected.	*Effectiveness:* "The information provided during navigation allowed me to access the course" The lack of redirection after logout affects the system's effectiveness, confusing users.	2

5.3 Phase 3: tests

The analysis of the video recordings from the tests led to a more thorough and refined identification of critical issues. Researchers independently reviewed the data, coding both the screen recordings and participants' verbal feedback. Each issue was assigned a descriptive code, starting with those identified in the heuristic evaluation and progressively uncovering additional areas of concern.

As shown in Table 4, the test results highlight significant issues with the informativeness of the interfaces and error management, confirming the findings from the questionnaire. Errors during the access process were frequent, prompting students to seek assistance from the moderator as they were unable to resolve the difficulties on their own. Therefore, the absence or inadequacy of a clear informational architecture hindered error prevention, while the lack of effective error resolution mechanisms left users struggling to recover from issues. These factors led to frustration and decreased task efficiency.

Tabla 4. Test results overview.

Category	Emerged from	Type of issues	Frequency	Affected institutions
Error messages	Test analysis	The student finds the error messages unhelpful in guiding them toward a solution or effectively resolving the issues they encounter.	10	4
Information supporting the experience	Test analysis	The information available during navigation is either absent or insufficiently informative, lacking the necessary detail to enhance comprehension and prevent errors.	10	4
Logout	Heuristic analysis	The student is unsure whether they have successfully logged out, as they are not redirected to the login page.	7	4

Course Location	Heuristic analysis	After logging into the local Moodle, students are directed to a calendar view, where they struggle to locate their courses, as they are not displayed there.	6	2
Match between the system and the real world	Heuristic analysis	The student cannot correctly identify the federated login, as it is indicated by the EduGAIN logo, which is unknown to users.	5	1
Translation	Heuristic analysis	The student experiences dissonance due to untranslated elements in the local Moodle after login.	4	3
Consistent design	Heuristic analysis	The student does not recognize which courses are offered under T4EU, as there is no distinction through colour coding or the use of the logo.	4	2
Federated authentication procedure	Heuristic analysis	The student is unaware that they are on the institution's local Moodle platform and must click on the institution's logo to open the login window and access it with their institutional credentials. Additionally, the authorization windows that appear for the identity provider to release information confuse users and hinder quick access to the course.	4	2
Key features visibility	Test analysis	The student translates content from the local language to English using browser extensions instead of utilizing Moodle's built-in language selection feature.	3	1
Visual affordance	Test analysis	The student believes the logo is not clickable.	1	1

The importance of clear information and meaningful error messages lies in the fact that the federated access procedure in the context of a European university is unfamiliar to many students. Indeed, while some students have used federated access to online libraries or other academic services within their institution, the european alliance scenario introduces additional complexities, including: diverse authentication processes: authentication methods must accommodate both mobile and local students, leading to variations in login procedures; language selection requirement: a dedicated language selection feature is crucial for accurately interpreting page content; alliance-specific educational offerings: within a european alliance, distinct educational offerings must be differentiated from other courses to prevent confusion; varied enrollment and course delivery: enrollment and course delivery methods vary depending on decisions made by individual universities or faculties, resulting in a heterogeneous landscape. This

combination of factors makes the access process less intuitive and increases the likelihood of errors, despite overall item scores being above average.

5.4. Usability guidelines for federated e-learning ecosystems in european universities alliances

Improving the access procedure and providing clear, detailed information can significantly enhance the student experience, making their academic journey within the T4EU alliance more seamless. Based on the findings from usability tests, a set of guidelines has been developed to address the identified issues in the federated access procedure and the complexities introduced by the new scenario.

The priority is to ensure the use of support resources, such as FAQs or video tutorials, to assist users and prevent errors. Step-by-step guidance should be provided for tasks like course enrollment or withdrawal, helping users navigate these processes with ease. To prevent common errors, proactive suggestions and automatic feedback should be implemented. For example, reminders for incomplete logouts or prompts for incorrect credentials can help users avoid frustrating mistakes. Error messages must also be clear, and actionable, and provide users with specific solutions. Links to the relevant steps should be included, making it easier for users to resolve issues quickly.

Additionally, the system needs to use clear and familiar terminology, aligning with user expectations and real-world experiences. Technical terms such as eduGAIN, Shibboleth, or federated authentication should be avoided, and the language should be simplified to be easily understandable by all users. This alignment between the system's language and the real world is critical for improving accessibility and usability.

The federated authentication procedure should adopt an intuitive design. The login process for local and mobile students should be visually differentiated, with a simple, linear interface that clearly distinguishes the two options. The placement of university logos for federated access authorization should be carefully considered, as positioning them on the left side of Moodle may confuse users into thinking they are links to local courses. Additionally, while the authorization procedures may remain complex, they should be accompanied by concise, user-friendly explanations. These explanations should clarify why certain permissions are required to release attributes and guide users through the process, helping them understand and complete it more easily.

Translation management should focus on ensuring comprehensive language support across all pages. All pre-login and post-login pages should be translated at least into English, simplifying the experience for users from different linguistic backgrounds. The visibility of language selection features in Moodle should also be enhanced. Using clear icons or pop-up alerts will guide users to the built-in language options, removing the need for browser extensions and improving the overall user experience.

For course access, the system should avoid redirecting students to the calendar page upon login. Instead, users should be directed straight to the course page, where clear filters can help distinguish active, upcoming T4EU-specific courses. Simplifying navigation through distinct menus, breadcrumbs, or tabs will further improve the accessibility of courses. Consistency in design is crucial for a smooth user experience. A colour-coding system, combined with the consistent application of the T4EU logo, will help differentiate T4EU alliance courses from other local courses. The overall layout of local Moodle environments should maintain a standardized structure across all stages of navigation and enrollment, ensuring that users can easily identify T4EU-related elements.

The logout process should also be streamlined. After logging out, users should always be redirected to the login page, accompanied by a visible confirmation message such as "Logout successful. You can log in again here." This provides clarity and reassurance.
Finally, visual affordance should be enhanced. It is crucial to ensure that clickable buttons and logos are easily identifiable, signalling interactivity. This can be achieved through cursor changes, tooltips, and visually intuitive designs, which will help users navigate the system more effectively.
By following these guidelines, the system will become more user-friendly and cohesive, allowing all users to navigate and interact with the platform with ease and confidence.

6. CONCLUSIONS

The usability evaluation across multiple phases of testing provides valuable insights into the federated access process within the T4EU alliance. While the overall experience for students was generally positive, several critical areas for improvement were identified.
The analysis of the questionnaires revealed that the user experience did not vary significantly between the universities involved, suggesting that environmental factors related to individual institutions have a minimal impact on perceived usability. However, notable differences were found in specific items, particularly those related to error messages and information retrieval, indicating that these aspects of the access process influence the user experience more than others.
The findings from the heuristic evaluations and tests offered a more detailed understanding of the usability of the federated Moodle ecosystem, helping to pinpoint specific areas in need of improvement. Notably, they emphasize the critical need for clear error messages and sufficient support information throughout navigation, reinforcing the results from the questionnaires. These challenges underscore the necessity for a more intuitive system, one that is easily navigable by all students, regardless of their familiarity with federated authentication.
Based on these findings, a set of usability guidelines has been developed, offering actionable recommendations to enhance the federated access experience. These guidelines emphasize the importance of clear terminology, intuitive authentication processes, comprehensive language support, and consistent design to reduce confusion and improve user satisfaction. Implementing these changes will not only enhance the system's accessibility for students but also support the broader goals of the T4EU alliance in creating a cohesive and efficient digital campus experience across institutions. Future studies will expand the usability assessment to include students from additional alliance institutions that have successfully implemented the eduGain federation in the interim.

ACKNOWLEDGEMENTS

This study was made possible thanks to the T4EU project co-funded by the European Commission's Horizon 2020 Research and Innovation Programme. The authors especially thank Prof. Tiziano Agostini and Prof. Carlo Fantoni for their collaboration in the study. They played a crucial role in recruiting students for their courses and gathering their valuable feedback during their lectures.

REFERENCES

Aziz, N.S., Sulaiman, N.S., Hassan, W.N.I.T.M., Zakaria, N.L., & Yaacob, A. (2021, May). A review of website measurement for website usability evaluation. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1874, No. 1, p. 012045). IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1874/1/012045

Berger, F., Galati, N., & Witteler, S. (2023). *Making interoperability work: Challenges and solutions for an interoperable higher education system*. Hochschulforum Digitalisierung. https://acortar.link/PHKXCP

Carretero, J., Izquierdo-Moreno, G., Vasile-Cabezas, M., & Garcia-Blas, J. (2018). Federated identity architecture of the European eID system. *IEEE Access*, 6, 75302–75326. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2885047

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Ebner, M., Schön, S., Alcober, J., Bertonasco, R., Herczak-Ciara, A., Hoppe, C., Martikainen, J., Muchitsch, M., Petersson, J., & da Silva, F.M. (2024). Usage of (federated) learning management systems in European university alliances. *Ubiquity Proceedings, 4*(1), Article 37. https://doi.org/10.5334/uproc.159

Erenler, H.H.T.E. (2018). Heuristic evaluation of E-Learning. *International Journal of Organizational Leadership*, *7*(2), 195–210. https://doi.org/10.33844/ijol.2018.60235

European Commission. (2023). *European Universities initiative*. https://shorturl.at/4LCDA

Felts, J., & Carpenter, T. (2023). Leveraging federated authentication to simplify access: Understanding changes in access mechanisms to online content. *Library Faculty Publications, 11*. https://digitalcommons.coastal.edu/lib-fac-pub/11

Hodrien, A., & Fernando, T. (2021). A review of post-study and post-task subjective questionnaires to guide assessment of system usability. *Journal of Usability Studies, 16*(3), 203–232.

International Organization for Standardization. (2018). *ISO 9241-11:2018: Ergonomics of human-system interaction — Part 11: Usability: Definitions and concepts*. https://www.iso.org/standard/63500.html

Knoth, A., Blum, F., Soldo, E., & Lucke, U. (2022). Structural challenges in the educational system meet a federated IT-infrastructure for education: Insights into a real lab. In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education* (Vol. 1, pp. 369–375). SciTePress. https://doi.org/10.5220/0011085800003182

McDonald, S., Cockton, G., & Irons, A. (2020). The impact of thinking-aloud on usability inspection. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 4*(EICS), Article 88, 1–22. https://doi.org/10.1145/3397876

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Molich, R., Wilson, C., Barnum, C. M., Cooley, D., Krug, S., LaRoche, C., Martin, B.A., Patrowicz, J., & Traynor, B. (2020). How professionals moderate usability tests. *Journal of Usability Studies, 15*(4), 184–209.

Nielsen, J. (1994, April 24). 10 usability heuristics for user interface design. Nielsen Norman Group. https://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics

Nielsen, J. (2000, March 19). *Why You Only Need to Test with 5 Users*. Nielsen Norman Group. https://www.nngroup.com/articles/why-you-only-need-to-test-with-5-users/

Nielsen, J., & Kaufmann, M. (1993). *Usability engineering*. Morgan Kaufmann.

Nielsen, J. (2012, January 4). *Usability 101: Introduction to Usability*. Nielsen Norman Group. https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/

Orel, O., & Novosel, A. (2023). Virtual campus as a core information infrastructure of the European University. *EPiC Series in Computing*. https://doi.org/10.29007/rdfr

Wang, J., Antonenko, P., Celepkolu, M., Jimenez, Y., Fieldman, A., & Fieldman, A. (2019). Exploring relationships between eye tracking and traditional usability testing data. *International Journal of Human-Computer Interaction, 35*(6), 483–494. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1569466

Toponímia i antroponímia en l'obra literària de Vicent Manuel Branxat

Robert March Tortajada

Universitat d'Alacant (Espanya)

DOI:https://doi.org/10.14679/4108

Resum: Aquest estudi se centra en les referències toponímiques (pobles, ciutats, països, en general) i antroponímiques (especialment els noms dels personatges) en l'obra del sacerdot valencià Vicent Manuel Branxat, un autor situat entre les darreres dècades de l'edat moderna i les demandes lingüístiques del Renaixement. La seua obra es conserva en el manuscrit 661 de la Biblioteca Històrica de la Universitat de València. L'anàlisi examina com es reflecteixen els llocs, tant locals com estrangers, en els seus textos. Pel que fa als antropònims, es presta atenció als noms més destacats en la literatura popularista de Branxat, amb la presència de personatges històrics, al·lusions religioses i lloances recurrents a Déu. A través de l'ús dels noms, s'aprofundeix en el pensament ideològic de Branxat, que sens dubte es pot definir com a conservador i antiil·lustrat.

Paraules clau: toponímia, antroponímia, Vicent Manuel Branxat, literatura catalana del segle XIX

Abstract: This study focuses on toponymic references (towns, cities, countries, in general) and anthroponymic ones (especially character names) in the work of the Valencian priest Vicent Manuel Branxat, an author situated between the final decades of the Modern Age and the linguistic demands of the Renaissance. His work is preserved in manuscript 661 of the Biblioteca Històrica de la Universitat de València. The analysis examines how places, both local and foreign, are reflected in his texts. Regarding anthroponyms, attention is given to the most striking names in Branxat's popularist literature, highlighting historical figures, religious allusions, and recurrent praises to God. Through the use of names, it is possible to gain deeper insight into Branxat's ideological thought, which can undoubtedly be defined as conservative and anti-Enlightenment.

Keywords: toponymy, anthroponymy, Vicent Manuel Branxat, nineteenth-century Catalan literature

1. INTRODUCCIÓ

Vicent Manuel Branxat i Alonso –amb [ch] si atenem la grafia antiga–, fou un capellà de l'Església de Sant Martí, a més d'autor de converses, soliloquis i comèdies. A hores d'ara, la seua obra abasta una cronologia que va des de l'any 1813 fins al 1819 i pot localitzar-se al ms. 661 de la Biblioteca Històrica de la Universitat de València. Ara bé, hom no pot descartar que el nombre de les seues obres vaja més enllà, ja que el manuscrit esmentat, que recull deu textos en total, clou amb les paraules «Fi del Primer Tomo».

Si ben bé podem afirmar que la temàtica desenvolupada pel capellà configura una literatura a mitjan camí entre la xenofòbia, la misogínia i la defensa de la monarquia borbònica. De fet, en els seus textos, tot enyorant l'Antic Règim, Branxat evidencia les seues inquietuds i dèries i, en aquest sentit, pregona quin hauria de ser el comportament

de la societat valenciana davant la Guerra del Francés. A més, entre les acaballes de l'edat moderna i les reivindicacions de la Renaixença, i amb una tria lingüística que coincideix amb el valencià central d'inicis del XIX, l'autor retrata el paisatge que l'envolta, però, encara que aquest és majoritàriament el del cap i casal i l'horta, també hi referencia altres ciutats i països.

Tanmateix, més enllà de la poca volada estètica que presenta la seua obra (Fuster, 1976) i el caire popularista i antinapoleònic, així com les habilitats de Branxat per a reflectir "els costums i la ideologia del món valencià del seu moment" (Simbor, 1997, p. 67), la literatura del capellà valencià pot pensar-se com una via per a aproximar-nos a la història de les idees de l'època (Escartí & Roca, 2010). En aquest sentit, les veus dels personatges són fonamentals, ja que, entre d'altres, ens permeten assistir a alguns dels moviments de Napoleó a Europa, així com atendre, a ulls de Branxat, les conseqüències de la guerra en les nostres contrades. A les peripècies narrades i l'enyor d'un passat millor (March, 2024, 62), cal sumar la toponímia i l'antroponímia, no ja per la seua vàlua lingüística sinó perquè és gràcies al seu ús que hi podem aprofundir en el pensament branxatià.

2. TOPÒNIMS I ALTRES REFERÈNCIES EN L'OBRA LITERÀRIA DE VICENT MANUEL BRANXAT

Les referències a països, ciutats i pobles ocupen un lloc important en l'obra del capellà valencià, així com també són rellevants les remissions a alguns indrets i accidents geogràfics. Ara bé, si els exemples afecten, sobretot, la ciutat de València, en la literatura branxatiana, hom pot assistir a diferents localitats del país i a altres ciutats de l'Estat espanyol, a més d'alguns esments a poblacions estrangeres. Per descomptat, també és d'interés l'antroponímia dels personatges, que Branxat desplega amb l'ús d'una ficció en què fa servir l'herència de la tradició religiosa.

Per tot açò, presentem un recull acurat d'aquells noms branxatians que ens han resultat més cridaners. En oferir les mostres, hi afegim tant el vers com l'obra a què pertanyen. Si escau, hi presentem també una mena d'explicació. Entre claudàtors, remetem als textos del ms. 661 amb una numeració romana, tot diferenciant-ne les parts. És a dir, quan pertoca, entenem cadascuna com si d'una obra completa es tractara. L'esquema és el següent: [I] *Comedia nueva patriótica, en un acto, "el robo político" o "el saqueo de los bolsillos valencianos*" (1813); [II] *Conversasió que tingueren en los bancs del consulat Baltasar Pina, fiel de fechos del lloch de Carpesa, y Berthomeu el Cabut, del mateix lloch, sobre haver vingut este de prisioner de lo més adins de Frància y altres coses que vorà el curiós llechidor* (1814); [III] *Soliloqui Primera part,* [IV] *Segona part,* [V] *Tercera part;* [VI] *De la conversasió que tingueren el tio Bernat, ortolà de València, en lo seu hort, y Miquelo el Tosut, del lloch de Benaguasil, sobre les notícies que han corregut y corren de Malapart* (1815), *Primera part,* [VII] *Segona part;* [VIII] *Conversasió que tingueren Pocarropa y Pocodinero en una taberna, y a poc rato se apareix el tio Misèria, el qual dóna una relació susinta de les dos corregudes de bous reals, y de lo que està pasant hui en lo dia en València* (1816), *Primera part,* [IX] *Segona part;* [X] *Soliloqui Primera part,* [XI] *Segona part;* [XII] *Pesa chiqueta nova, en un acte. Més s'aprecien els dinés que la sanch y el parentesc* (1817); [XIII] *Conversasió que tingueren Tofolet, del lloc de Rusafa, y Tonet, llaurador, criat de una casa de esta ciutat, sobre la funció de tirar una bola en los carafals, en lo dia 28 de setembre de este presentany del senyor 1817,* [XIV] *Conversasió que tingueren Sento de Benimaclet y Pepe de Alboraya, en lo banc del consulat, sobre les modes rares que se usen en València* (1818) i [XV] *Soliloqui* (1819).

2.1. La ciutat de València i alguns llocs recurrents

El cap i casal apareix de forma recurrent en l'obra de Branxat. De fet, sovint, l'autor el contraposa a altres ciutats, tal com ocorre, per exemple, amb Madrid, en VII, v. 34. En tot cas, s'esmenta explícitament València en VII, vv. 27, 45, 80, 89 i 132; en VIII, vv. 2-4, 165-166, 182-184 i 264-265. Aquesta última es concreta "En lo carrer del Pilar / de esta ciutat de València". En diferents ocasions, el barri del Carme també es reflecteix en l'obra del capellà valencià, per exemple, amb la referència al carrer de Dalt (VII, v. 324 i en IX, v. 118), que hom sap que naix de la plaça del Tossal fins a la de Pere Borrego i Galindo. I novament València en IX, vv. 301-302; "Y és el luxo que en València / y a, com en totes parts"; en XI, v. 227, "*a la luna de València*"; en XII, vv. 252-254, "Com ya saps tu que en València / tenen el estil posat / de dinar después de dos", així com molts casos més.

Entre d'altres, en *Comedia nueva patriótica, en un acto* Branxat referencia la presó de sant Narcís, concretament en I, v. 329. Aquest centre penitenciari hauria desaparegut a la darreria del segle XIX. En efecte, la seua història acabà amb el trasllat dels seus últims presoners a les Torres de Serrans. Segons explicita Orellana, el carrer sant Narcís rebia eixe nom pel centre penitenciari. En tot cas, les Torres de Quart, que també foren destinades com a presó, tant per la Inquisició com per l'Arquebisbat, també hi apareixen, tot just, en XV, vv. 219-220, "me portaren a les torres / que se apelliden de Quart". Ara bé, si la de sant Narcís fou una càrcer comuna, la de les Torres de Serrans fou "para gente más distingida [...] labrando en ella las oficinas más necesarias" (Orellana, 1923, I: 247; II: 338 i ss.). En XV, v. 42, Branxat al·ludeix novament a "en Sent Arsís y en Serrans".

Un lloc reiterat és el mercat de la ciutat, que l'autor presenta en II, v. 36, així com en VII, vv. 128-130. Per tal de remetre a la plaça del mateix nom: "en la plaza del Mercat, / a on se sol posar la forca / dalt de un grandísssim taulat". En aquest sentit, a la València medieval, les autoritats públiques gaudien de diferents espais en què torturaven el poble, els infidels o els heretges. Segons escriu el capellà, la plaça estava reservada a la forca, que, durant els segles XVI i XVII, es feu més robusta, atesa la gran quantitat de morts practicades. A més, el mercat també apareix en veu de la Tia Rosa de *Més s'aprecien els dinés que la sanch,* en XII, vv. 36-40, quan diu: "Puix que yo tan mal me porte? / Qualsevol que et sentirà / es pensarà que yo soc / de aquelles que en lo Mercat / venen después de les once". Aquest fragment ens fa pensar en la dita "per voltar més tard de les onze s'ha de tenir nas de bronze", que, segons el web de *Paremiologia Comparada Catalana Digital*, evocaria el temps en què les latrines de la ciutat es buidaven, tot fent que la mala olor s'escampara amb facilitat. L'expressió també podria suggerir el moment en què les prostitutes rondaven pel mercat. En cas de ser vàlids un sentit i l'altre, l'atreviment del capellà resideix en el fet que siga un personatge femení qui es faça càrrec d'eixes paraules. El mercat torna a aparéixer en XV, vv. 91-92, "que era cap de la quadrilla / dels pillos que y a en lo Mercat".

En *Conversasió que tingueren en los bancs del consulat Baltasar Pina, fiel de fechos del lloch de Carpesa, y Berthomeu el Cabut, del mateix lloch, sobre haver vingut este de prisioner de lo més adins de Frància y altres coses que vorà el curiós llechidor* (1814), mitjançant Berthomeu, el capella valencià esmenta "lo Raspat", un lloc que encara a hores d'ara ens resulta desconegut. En II, vv. 29-30, diu el personatge: "per aquella gran funció / que vaix tindre en lo Raspat". A més, uns versos després, "Quantes y quantes vegades / me posava yo a pensar / tot lo que estaba patint, / per lo indigne del Raspat!" (II. v. 113-116).

Les referències a l'hospital de València també són constants. Se'ns suggereix que aquest siga el dels "Ignoscents, folls e orats", primer centre de salut mental d'Europa, que

inspiraria Lope de Vega a escriure *Los locos de Valencia*. La referència a l'hospital la localitzem en VII, vv. 222-223, tot just, per "Primerament vachen els locos, / tot[s] los que y a en l'Ospital", i en IX, vv. 373-376, "Que no se fiquen en res, / que hu aregla el Ospital, / quedant tot de una manera / que no saps si és negre o blanc". En remetre al centre sanitari, Branxat vacil·la en l'escriptura, ja que, com en el cas anterior i també en II, v. 193, al ms. 661, s'hi llig *l'ospital*, mentre que, en altres ocasions, escriu *hospital*, tal com ocorre en VI, v. 8 o en VIII, vv. 337-339, en "No els pegarà masa bé / als mandons de l'Hospital, / tenint la ganància a l'ull".

En VI, v. 227, el capellà de l'església de sant Martí referencia la plaça del Correu Vell, novament, al barri del Carme, entre el carrer dels Cavallers i el dels Valencians, ben prop de l'església de sant Nicolàs i l'actual Teatre Talia.

En aquest apartat, no podem oblidar la llegenda del pardal de l'església de sant Joan del Mercat, que Branxat al·ludeix en diferents ocasions. S'hi diu que hom enganyava els xiquets i els entretenia tot fent-los creure que l'ocell soltaria la bola de ferro que porta al bec, mentre aquests, pensant que era d'or, desitjarien agafar-la fins que descobrien que havien sigut abandonats. El pardal s'esmenta en XV, v. 40 i en VIII, v. 126 i, sovint, també implica la cotorra del Mercat, és a dir, el diàleg que, segons la tradició, mantenen els dos ocells de sengles edificis.

Així mateix, és d'interés el "banc del Consulat", en XV, v. 96; així com "l'Alameda Nova", en XV, v. 239, amb què Branxat remetria a l'actual albereda de la ciutat. I també els "arrabals", en II, v. 164 –*arravals,* normativament, o *arraval* o *raval*, per al singular–, per a referir-se als barris exteriors d'una ciutat o poble. El mot es documenta ja en Ramon Muntaner: "Dels parrals que són o seran en les cases dels *rauals* de Valèntia, Jaume I [...] e que'ls donàs un *raval* en que ells se poguessen murar e estar segurs" (Alcover y Moll, 2002). En aquest sentit, en III, v. 72, Branxat esmenta Campanar, i el Cabanyal, en XII, vv. 56-57.

2.2. Altres referències toponímiques valencianes

Si en el punt anterior hem prestat atenció a les diferents ocasions en què Branxat parla explícitament tant de València com d'alguns llocs emblemàtics i del barri del Carme, així com de diferents carrers, places i esglésies, ara atenem altres casos més enllà del cap i casal. En tot cas, si és clar que València té un pes fonamental hi ha esments a altres localitats, que també són importants dins l'obra branxatiana.

Xàtiva, la capital de la Costera, pot servir-nos d'exemple, per molt que Branxat la cite com a San Felipe, tal com escriu en I, v. 559. Amb aquesta referència, entenem que el caràcter borbònic de l'autor es fa palés. San Felipe fou el nom amb què Felip V, durant la guerra de Successió espanyola, batejaria dita localitat l'any 1707. Cal esperar, d'una banda, l'any 1811 perquè la ciutat recupere el topònim castellà, i, d'altra, l'autonomia, perquè l'oficialitat de Xàtiva esdevinga una realitat (Pérez Aparicio, 2019, 201-22; Alonso i López, 2009, 42).

En I, v. 562, Branxat escriu "Alcira", cosa que, d'entrada, ens fa pensar en el topònim castellà i no en el d'Alzira, ètim que prové de l'àrab al-jazīra, "illa de riu" (Barceló, 2010: 55). Ara bé, no podem afirmar rotundament que per molt que el mot aparega en una obra escrita en castellà la tria lingüística haja estat en eixa llengua. De fet, a diferència del cas de Xàtiva en què hi ha una intenció ideològica clara, el capellà podria haver escrit *Alcira*, tot pensant la *c* com a /s/ sorda, típica del valencià central.

Altres localitats referenciades són Alcoi, Quart, Alaquàs i Manises. Per al primer cas, en VIII, v. 195, llegim "de aquell panyo que en Alcoy" i, en vv. 211-212, "habien dut el dit panyo / y de Alcoy era portat". L'esment a la localitat alacantina per part de Branxat és amb la intenció de posar en valor el tèxtil local enfront d'altres opcions. En definitiva,

per a reivindicar la tradició davant la moda, sobretot, l'estrangera, i, dins d'aquesta, criticar les influències franceses. Un altre exemple amb què el beneficiat ataca la moda feroçment el localitzem en XIV, vv. 299-308, mitjançant alguns gentilicis: "Les sabates són de ruso, / els saragüells de ytalià, / les calses a lo moruno, / el chupetí a lo alemà, / casaca a lo yngleset, / tirans de napolità, / el sombrero de francès". Amb aquest ús l'autor blasma contra tot allò que s'allunya dels seus costums, defén aferrissadament. En tot cas, en remetre als anglesos, vacil·la, ja que en V, v. 103 Branxat escriu "ynglesos", mentre que en VII, v. 274 trobem "els ynglets".

En canvi, el cas de Quart de Poblet se'ns ofereix des d'òptiques diferents. De fet, l'al·lusió afecta tant el poble com un personatge de la dita localitat, a més de l'al·lusió a les portes de la ciutat, és clar. En IX, vv. 14-15, "Un dia me n'aní a Quart, / al que ya rallava el dia"; en v. 152, "retor de Quart" i, en v. 156, "fora del portal de Quart". Si per al cas suara esmentat Branxat se servia d'Alcoi amb la intenció de contraposar moda i tradició, ara evidencia un sentiment de menyspreu, que pot llegir-se en vv. 285-288 i en vv. 363-366, "No és valenta guilopada / a tot lo món enganyar, / pillant només les pesetes / y fent els bobos de Quart?". Detectem, a més, un altre cas, tot just, en X, vv. 143-145, per a "De pa dos o tres orons / y de vi del Pla de Quart / una bota sixantena". En tot cas, cal entendre el Pla de Quart com una subcomarca que actualment agafa alguns territoris tant de l'Horta com del Camp de Túria. Fem compte que Branxat es refereix al vi d'Aldaia o al de Quart de Poblet. És clar que també podria remetre al vi de Godelleta o Torís, localitats pròximes al Pla de Quart.

La referència que Branxat fa del poble d'Alaquàs la trobem en X, v. 98, per a parlar-ne d'un menjar en abundància i de com aquest es prepararia gràcies a un perol de la dita localitat. Segons escriu en vv. 95-98: "La olla serà una cosa / que no la habran vista els nats; / el perol se farà a posta / en lo poble de Alaquàs". Finalment, hi ha el topònim Manises, també amb el menjar com a temàtica, en X, vv. 147-148, "Coques fines de Manises / sisentes vint se'n faran".

Entre els topònims, localitzem un altre cas que se'ns presenta indeterminat. Parlem de "Han de saver que en un poble / de l'Orta de esta ciutat / festechí a una certa chica, / filla de pares honrats", en XI, vv. 17-20. Finalment, encara que no es tracta d'una localitat, s'hi esmenta el riu Xúquer, que Branxat escriu com a "Xúcar", en I, v. 618. Empra la [x] tal com feia el castellà –llengua en què està escrita aquesta obra–, per a la fricativa velar sorda, ací, per al cas de *Júcar*, és clar.

2.3. Topònims de l'Estat espanyol

Més enllà de les nostres contrades, hi ha més topònims que configuren també la realitat literària en l'obra del capellà. En efecte, parlem d'un bon munt de casos forans, com "Zaragoza", en II, v. 97; "Andúxar", per a Andújar, municipi de la província de Jaén, ocupat pels francesos l'any 1808, segons observem en III, v. 46; "Yesa", població de la comarca dels Serrans, en III, v. 70; "Aspanya", per a Espanya, en IV, vv. 25-27, "Quant alegra està l'Aspanya / de veure que ya ha lograt / tindre a Fernando en Madrit", en què Branxat al·ludeix Ferran VII d'Espanya, amb la intenció que la casa Borbó torne a regnar, fet que tindrà lloc el 1814, una vegada haja conclosa la guerra del Francés. Efectivament, les referències a aquest rei, així com a altres personatges històrics, són ben recurrents (March, 2024, p. 106).

"Aspanya" apareix una altra vegada en XV, vv. 25-26, en "corregué tots los presidis / que en tota l'Aspanya y a", que serveix a Branxat per a caracteritzar el personatge a partir d'una mena de biografia que, alhora, recorda les peripècies narrades per Jaume Roig a l'*Espill*. A més, "els espanyols" són al·ludits explícitament en XIII, v. 88.

En certa manera i tal com déiem adés, en VII, v. 34, Madrid se'ns presenta oposat a València. En tot cas, fem compte que aquesta contraposició no afecta la ideologia del capellà ni el seu sentiment de pertinença a l'Estat. Entenem que si Branxat se serveix d'aquesta al·lusió, com també fa en esmentar Sevilla en IX, v. 397 és per a destacar la seua valencianitat, que, en algunes ocasions, idealitza junt amb l'horta, sempre que li resulta interessant, és clar. Tanmateix, en cap cas parla d'una estructura estatal diferent de l'emmarcada dins la monarquia borbònica que defensa. Per tant, València i la seua tradició ocupen un lloc preponderant, que, si escau, pot ser compartit o substituït per altres localitats, sempre dins del marc mental conservador en què els enemics són, sobretot, França (VII, v. 74) i Napoleó. En tot cas, en IX, vv. 397-400, Sevilla i Madrid se'ns presenten de la següent manera: "Bona Sevilla y Madrit! / Que vachen allí a enganyar... / No así, que en panses y figues / enganyen als valencians". També hi ha remissions a altres regions amb un caire, diguem-ne, més positiu, però, per a parlar-ne de les delícies del bon menjar, tal com ocorre en X, vv. 133-134: "vint pernils de Extremadura / en bons pimentons guisats".

2.4. Referències estrangeres

Si d'entre tots els possibles exemples n'hi ha un que destaca, és el cas de França, junt amb algunes localitats francòfones més. En efecte, el país veí i les seues ciutats apareixen recurrentment en l'obra política del capellà. A més, l'apel·lació ens permet estar a l'aguait d'algunes vacil·lacions més. De fet, a vegades localitzem "Francia", sobretot, en la *Comedia nueva patriótica*, que està escrita en castellà, mentre que en altres tenim "Frància", com ocorre en II, v. 180. En aquest darrer cas, seria clara la influència de la pronúncia valenciana, tot presentant un mot esdrúixol en què la /θ/ que esdevé /*s*/, tal com pensàvem en *Alcira* per a *Alzira*. No obstant això, la vacil·lació continua, ja que en VIII, v. 225, en un dels parlaments de Misèria, llegim "Fransa". Així mateix, més enllà d'altres remissions a aquest país, les ciutats franceses esmentades són: "Macon", en II, v. 193, per a Mâcon, situada a la Borgonya-Franc Comtat; "Alenson", per a Alençon, a Normandia, "El poble es dia Alenson", en II, v. 213; així com "Orn", en II, v. 215, Orne en català, departament francés que, des de 2016, està integrat també en Normandia; "París", ciutat ben recurrent, en què en V, vv. 123-126 se'ns presenta "Lo pichor de la funció / fonch que el guilopo escapà, / anan-se'n més que de presa, /y en París se va ficar", i Perpinyà, concretament, en VIII, vv. 224-227, "Si no són de Perpinyà / o de atra terra de Fransa, / ya no els vol ningú comprar, fent-los así en convenència / y millor que en atres parts".

En tot cas, encara hi ha més referències estrangeres. Per exemple, "Ytàlia", en V, v. 40; "Elva", en V, v. 41, per a Elba, on Branxat confon la bilabial amb la labiodental; Itàlia i Elba novament en VI, vv. 54-61, per tal de parlar sobre Napoleó, "Ell entonces se'n va anar / a una ysla que es diu Elva, / que allà en la Ytàlia està. / Allí s'estigué algun temps, / hasta que li va pasar / per lo cap el fer-ne una / y a l'instantet va posar / en eixecució la cosa"; "Ynglaterra", en VII, v. 252, entre altres casos.

Tanmateix, la toponímia estrangera serveix a Branxat per tal de dibuixar una mena de cartografia amb què segueix i informa sobre Napoleó i, per extensió, sobre els moviments de l'*enemic* a l'exili. Tal com suggeríem més amunt quan partíem del cas d'Alcoi, és gràcies a aquests topònims que Branxat ens ofereix els seus pensaments sobre la moda, així com altres que tenen a veure amb la xenofòbia. En VIII, vv. 11-13, en remetre a "l'Abana", s'hi veu clarament un menyspreu cap a tot allò que no té a veure ni amb València ni amb els seus pobles: "Tu pareixes de l'Abana / o en algun monte criat, / o sens ducte fas el tonto". Branxat esmenta la capital cubana per tal de suggerir que Pocodinero és un ximple.

2.5. Noms religiosos i algunes lloances

Vicent Manuel Branxat és capellà i les al·lusions a la religiositat no poden resultar-nos cap sorpresa. Aquestes no únicament tenen relació amb el missatge que pregona, de fet, se serveix d'alguns antropònims religiosos, així com de reiterades referències a Déu, tot just, per tal de garantir-se l'efectivitat, diguem-ne, del seu sermó literari, sobretot, en la cloenda de gran part de les seues peces, ja que és en els darrers versos on l'autor sol insistir moralment.

En aquest sentit, trobem personatges bíblics, per exemple, com Barrabàs, Neró i Judes. Pel que al primer afecta, Branxat esmenta el bandoler citat al Nou Testament en I, v. 629. En relació amb Neró, localitzem dues mostres, tant en IV, v. 19 com en VII, v. 159. La intenció és la d'equiparar l'emperador romà amb Napoleó i, per tant, pensar el militar francés com a "perseguidor de christians, / del lluterà y calviniste, / del lladre més arrastrat, perquè en dir Napoladrón / tot està ya rematat", segons llegim en IV, vv. 19-23. Semblantment ocorre amb "Chudes", ara bé, per a parlar-ne, més aviat, en termes misògins. En efecte, si segons la tradició judeocristiana el Judes bíblic se'ns presenta com a traïdor de Crist, el "Chudes" branxatià s'associa al caràcter de les dones, que, a ulls del capellà, traeixen els hòmens, tal com s'hi llig en VIII, vv. 245-247, "Quant en veix alguna dic: / Esta sens ducte vindrà / de la rasa de aquell Chudes", però també, en XIV, vv. 190-194, "Y si no, per atra part / es fan parentes de Chudes, / aquell lladre condenat / que vené a nostre Senyor /y después se va penchar".

En tot cas, amb la seua dèria xenòfoba, l'autor empra el mot Babilònia, l'antiga regió mesopotàmica, per a escenificar un desori, que compara amb els francesos, segons escriu en II, vv. 123-124: "Allò era Babilònia, / al veure tan de gabaig". També s'hi esmenta novament en XIV, v. 215.

Les lloances a Déu també són recurrents, així com la presència de la divinitat dins les salutacions. És a dir, com a forma tradicional emprada a l'hora d'adreçar-se a algú. N'hem localitzat moltes mostres. En IV, v. 1, "Alabat siga el gran Déu"; "Bon dia li done Déu! / Vosté no té novetat", fórmula que, en V, vv. 1-2, permet a Branxat iniciar la tercera part del *Soliloqui*. Tanmateix, hi ha altres recurrències en què la divinitat, explícitament o no, roman present i, per descomptat, pren forma com a nom. Per exemple, "si el Senyor me dona vida, / si em muic, en la eternitat", de V, v. 163-164, on l'autor agraeix Déu; "la Vall de Chosafat", en XI, v. 288; "Chesús, Chesús, quina història / ha mogut el condenat!", en XII, v. 138; així com les referències a la Mare de Déu, en IV, vv. 3-4, "y la Verche Ymaculada, / mare de tots los christians", entre altres casos més.

2.6. L'antroponímia en els personatges branxatians

Si fins ara hem atés els topònims més cridaners, ara és el torn de l'antroponímia dels noms dels personatges branxatians, que dividim en dos tipus ben nítids: els històrics o il·lustres i aquells que, en canvi, pertanyen a classes socials més baixes. Els del segon grup solen anomenar-se en català. A més, també és eixa la llengua que utilitzen, més enllà d'alguns barbarismes típics de l'època i de la diglòssia que apareix en el moment en què intercanvien parers amb els personatges castellanoparlants. Ara bé, tot i que som conscients que per a esmentar-los bastaria recórrer a la totalitat de casos, entenem que paga més la pena aprofundir en aquells que presenten, diguem-ho així, una major substància.

Entre altres, si ens fixem en els personatges més il·lustres, en V, v. 49, trobem "el rey", que, encara que Branxat no l'explicite, remet a Lluís XVIII de França, primer monarca de la restauració borbònica. Un altre cas el localitzem en V, v. 60, en què se'ns cita el Duc d'Angulema, fill del futur Carles X i exponent de les tendències més reaccionàries

de la Restauració, que lideraria l'expedició dels "Cent mil fills de sant Lluís", per tal d'ajudar Ferran VII perquè esdevinguera monarca absolut (Urquijo Goitia, 2020, 39-82). També resulta cridanera la remissió a Wellington tant en V, v. 109 com en VI, vv. 283 i v. 301. En efecte, junt amb Napoleó, Arthur Wellesley, duc de Wellington, fou un dels màxims exponents militars del XIX (Esdaile i Tusell, 2007, 42-50). Un altre dels personatges al·ludits és Louis-Gabril Suchet, qui arribà a ser duc de l'Albufera en entrar a València l'any 1812. La referència a aquest militar s'hi localitza en VII, v. 264.

A més, si abans advertíem de la recurrència a les referències a Déu, les de Napoleó també són ben nombroses. No debades Branxat el presenta com el revers de la divinitat, és a dir, com a dimoni. Per a Napoléo sovint localitzem l'eufemístic "Napoladrón", concretament, en III, v. 39 i IV, v, 23, on també se'l compara amb Neró. En una línia semblant, hi ha el malnom "Guilopo", que llegim en IV, v. 29; en V, vv. 71, 114 i 124. En V, v. 114, Branxat combina "Guilopo" amb "Malapart", per a referir-se al militar francés, o "guilopàs", en VI, v. 52 i VII, v. 276, entre altres casos. Efectivament, el cas plural, "guilopos", s'estén als francesos en general.

Val a dir, però, que cap d'aquests personatges apareix físicament en l'escena branxatiana. La seua presència es deu a la verbalització per part dels personatges més humils. Allò que sabem és el que altri afirma en la ficció, si bé és cert que Napoléo, per ser el més recurrent, se'ns dibuixa com una mena de fantasmagoria. Per tant, és des de l'absència escènica que Branxat fa que el francés habite quasi el conjunt de l'obra recollida al ms. 661.

Com en el cas suara estudiat, no remetrem a tots els personatges que podrien conformar el grup que hem anomenat humils. En aquest sentit, prestem atenció a aquells aspectes més rellevants. Per exemple, l'ús de diminutius valoratius, sobretot, per als personatges que habiten l'horta, com, entre altres, "Neleta", "Tonet" o "Saret"; la semàntica explícitament inserida en antropònims com "Pocarropa", "Pocodinero" i "Misèria", que poblen les dues parts de la *Conversasió que tingueren Pocarropa y Pocodinero en una taberna, y a poc rato se apareix el tio Misèria, el qual dóna una relació susinta de les dos corregudes de bous reals, y de lo que està pasant hui en lo dia en València* (1816). Si se'ns permet l'expressió, aquests darrers noms parlen per si mateixos. Es tracta d'uns personatges miserables que, com la gran majoria dels que habiten l'obra branxatiana, no tenen massa opcions en la vida. De fet, pateixen les conseqüències de la guerra, cosa que permet Branxat establir i transmetre definitivament el seu missatge adoctrinador mitjançant l'escriptura.

3. CONCLUSIONS

Hem realitzat un recorregut tot prestant atenció als elements toponímics i antroponímics en l'obra de Vicent Manuel Branxat, beneficiat de l'església de Sant Martí. En aquest sentit, hem atés els topònims locals en què les referències a la ciutat de València destaquen notablement, tot i que també hem al·ludit a altres casos, per ser rellevants dins el conjunt de l'obra de l'autor. Per tant, són d'interés les mostres que ofereix tant del context espanyol com de l'estranger en general. Aquests elements, junt amb les referències religioses, ens permeten aprofundir en el pensament conservador de Branxat. En aquest sentit, els topònims ens fan entendre el paisatge lingüístic que el capellà té al davant. Com a creador, l'autor ens cedeix una mena de cartografia ideològica que ens permet observar com es concreta un menyspreu en què, molt sovint, el món francòfon apareix com a nucli i Napoleó, a ulls del clergue valencià, queda definit com a dimoni, com a revers de Déu.

REFERÈNCIES

Alcover, A. M., & Moll, F. de B (2002). *Diccionari Català-Valencià-Balear*. Editorial Moll. https://dcvb.iec.cat/

Alonso i López, J. E. (2009). Guerra i ciutat. La invasió napoleònica i el final del poder senyorial. *Revista de la Safor,* 1, 21-46. http://hdl.handle.net/10251/48275

Barceló, C. (2010). *Noms aràbigs de lloc*. Edicions Bromera.

Escartí, V. J., & Roca, R. (2010). El clérigo valenciano Vicent Manuel Branxat contra Napoleón. Ideología, literatura y lengua. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine. De 1808 au temps present* (6). https://acortar.link/RKTxxc

Esdaile, C., & Tussel, J. (2007). *Historia de España.* Editorial Crítica.

Fuster, J. (1976). *La Decadència al País Valencià*. Curial Edicions Catalanes.

March, R. (2024). *Vicent Branchat: edició crítica de la seua obra* [Tesi doctoral, Universitat de València]. https://hdl.handle.net/10550/99495

Orellana, M. A. (1923). *Valencia antigua y moderna*. París-València.

Pérez Aparicio, C. (2019). De Xàtiva a San Felipe. La conquesta borbònica i les primeres passes de la "colonització". Dins P. Mascarell (Ed.), *Memòria de la destrucció. La crema de Xàtiva i altres urbicidis* (pp. 201-222). Diputació Provincial de València/IAM.

Simbor, V. (1997). La Renaixença i la normalització literària. Dins F. Carbó, R. X. Rosselló & J. L. Sirera (Eds.), *Escalante i el teatre del segle XIX (precedents i pervivència)* (pp. 347-373). IIFV/PAM.

Urquijo Goitia, J. R. (2020). Los gobiernos. Dins P. V. Rújula & I. Frasquet (Coords.), *El Trienio Liberal (1820-1283). Una mirada política*. Granada, Editorial Comares

Programas educativos bilingües y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria en España

Andrea Jiménez Terol

Alonso Mateo Gómez

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4109

Resumen: Esta investigación analiza los posibles beneficios de la educación bilingüe a través de datos recopilados de estudiantes de secundaria en Albacete (España), centrándose en aquellos que habían participado previamente en programas bilingües frente a aquellos que siguieron el modelo convencional español durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las calificaciones obtenidas en la prueba de acceso a la universidad (EvAU) y las calificaciones medias de bachillerato se compararon con el programa en el que los estudiantes habían estado matriculados hasta dos años antes en educación secundaria (bilingües o no bilingües). La investigación tuvo como objetivo establecer si existen diferencias entre los rendimientos académicos de los estudiantes bilingües y no bilingües, centrándose en la competencia lingüística en inglés y el impacto en la retención general de los contenidos de la asignatura. Este estudio a pequeña escala busca comprobar tendencias más amplias en el sistema educativo español en relación con la educación bilingüe. El método empleó un diseño de investigación cuantitativo, ex post facto, analizando datos de las calificaciones de los estudiantes bilingües y no bilingües del centro. Comparó el rendimiento académico en diferentes asignaturas para determinar la efectividad de la educación bilingüe. Los resultados indican diferencias sustanciales en el desempeño entre estudiantes bilingües y no bilingües, particularmente en las asignaturas de inglés y español. Los estudiantes bilingües obtuvieron mejores resultados, demostrando una mayor competencia, lo que sugiere que la educación bilingüe tiene un impacto positivo en la adquisición del lenguaje y el éxito académico general.

Palabras clave: bilingüismo, sistema educativo español, inglés, educación secundaria obligatoria

Abstract: This research investigates the potential benefits of bilingual education through data collected from students in a secondary school in Albacete (Spain), focusing on those who had participated previously in bilingual programs versus those who followed the conventional Spanish model during Compulsory Secondary Education (ESO). The grades obtained in the test to access university (EvAU) and the mean grades of high school were compared against the program in which the students has been enrolled up to two years before in secondary education (bilingual or non-bilingual). The research aimed to establish whether differences exist between the academic performances of bilingual and non-bilingual students, focusing on language proficiency in English and the impact on overall subject content retention. This small-scale study seeks to represent broader trends in Spain's educational system concerning bilingual education. The method employed a quantitative, ex post facto research design, analysing data from bilingual and non-bilingual students' grades from the school. It compared academic performance across different subjects to determine the effectiveness of

bilingual education. Results indicate substantial differences in performance between bilingual and non-bilingual students, particularly in English and Spanish language subjects. Bilingual students performed better, demonstrating higher proficiency, which suggests that bilingual education positively impacts language acquisition and overall academic success.

Keywords: bilingualism, Spanish education system, English, compulsory secondary education

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la implantación de la educación bilingüe en España ha avanzado en las diferentes regiones. Hay consenso sobre la importancia que tiene el estudio de una segunda lengua en el actual mundo globalizado. En nuestro país, este tipo de sistema trata de facilitar la enseñanza de varias materias en dos idiomas, que suelen ser el español y el inglés. Además, este programa puede implantarse desde las primeras etapas del sistema educativo hasta la Educación Secundaria, incluso está implantado en algunas universidades.

Uno de los principales objetivos de este tipo de educación es adquirir las habilidades para poder comunicarse en al menos dos lenguas en contextos internacionales y desarrollar determinadas competencias directamente en la lengua extranjera. Este planteamiento parte de la asunción de que los estudiantes tendrán mejores oportunidades profesionales en el futuro si participan en programas bilingües. Por ello, muchos centros educativos se han ido sumando a esta metodología, desde que inició su auge a principios de los años 2000.

Esto nos lleva a la cuestión de la eficacia de este tipo de programas, han surgido varios puntos de vista en torno a este tema, en muchos casos sin respaldo basado en evidencias. Algunos defensores de la enseñanza bilingüe valoran los beneficios y las perspectivas académicas futuras de esta metodología, mientras que otros exponen sus preocupaciones sobre este modelo. Este último grupo argumenta la calidad de los procesos de enseñanza en los programas bilingües, y las diferencias que pueden existir entre cada comunidad autónoma. Además, y en relación con este punto, es fundamental tener en cuenta que este enfoque depende de varios factores, como la formación del profesorado, la duración del programa y los recursos disponibles.

Para llevar a cabo la investigación, se eligieron varias asignaturas en función de que fueran cursadas en la segunda lengua o no, de hecho, por ejemplo, inglés. Además, también se tomaron los datos de la prueba de acceso a la universidad (EvAU). En ese caso, la muestra fue reducida, pero los resultados obtenidos fueron suficientes para poder clarificar las conclusiones finales. En definitiva, el estudio expuesto pretende comprobar las potenciales ventajas reales del bilingüismo, o si simplemente es mejor continuar con la metodología en español. La cuestión es si realmente es importante afrontar los retos que presenta la educación bilingüe hoy en día o no.

La sociedad es cada vez más consciente de la importancia que tiene la adquisición de una lengua extranjera en nuestra vida actual, pues es sabido que aprender una lengua adicional tiene notables beneficios para los niños (Bloch, C. y Edwards, V., 1999). De hecho, según las conclusiones de Vygotsky sobre las habilidades lingüísticas, en 'Vygotsky on Language Skills' de Fredericks en 1974, el trabajo con otras lenguas podría mejorar la eficiencia del pensamiento y del lenguaje.

Las familias suelen querer fomentar el aprendizaje de una lengua extra en la educación de sus hijos. Además, muchos profesionales del sector afirmaron la importancia de

comenzar a aprender lenguas extranjeras en edades tempranas. Por todos estos aspectos, los programas bilingües se introdujeron en la educación actual en muchos países europeos durante la década de 1990. En el caso de España, este programa se implantó inicialmente en torno al año 2004. Hay muchas teorías sobre intereses externos para la introducción del bilingüismo, pero la realidad es que muchos colegios se sumaron a esta iniciativa. Este hecho permitió la aproximación de la optativa bilingüe a una gran parte de la población.

Hoy en día, se sabe que algunos de esos colegios de primaria e institutos han abandonado esta metodología para volver a sus programas anteriores. Además, se puede decir cómo se han desarrollado dos opiniones totalmente diferentes sobre este tema. Existe un grupo que está en contra de esta metodología, mientras que otros siguen apoyándola. Ambos grupos están compuestos por profesionales del sector, como profesores o padres, entre otros. En resumen, tras contemplar estas nuevas cuestiones que van surgiendo, es necesario investigar casos reales para intentar averiguar si existe un problema claro o no, y en caso de que exista, cuáles podrían ser las causas y las probables soluciones. Por estos motivos, la parte principal de esta investigación se ha centrado en analizar e interpretar los datos aportados para comprobar si el bilingüismo realmente marca la diferencia y aporta resultados relevantes, o si bien no marca ninguna diferencia y supone una desventaja real para el alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo se basa en cuatro puntos principales para fundamentar esta investigación. El primero trata sobre las principales ventajas y desventajas de aprender un segundo idioma; el segundo está relacionado con los componentes clave de la metodología AICLE; el tercero introduce el estatus internacional y europeo según el bilingüismo; y el último punto está vinculado con la situación del bilingüismo en España. Por medio de estos fundamentos, se busca abordar los objetivos descritos.

2.1. Ventajas y desventajas de aprender una segunda lengua

La metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es un enfoque en el que la enseñanza de una asignatura no lingüística se implementa mediante el uso de un idioma extranjero, en la que ambas partes se unifican y tienen un papel independiente (Marsh, 2002, citado en Coyle, 2006). Este enfoque se encuentra en diferentes contextos que pueden ser monolingües, bilingües, multilingües o plurilingües (Cambridge, 2015). Sin embargo, este trabajo se centra en la modalidad bilingüe, y esta sección tiene como objetivo específico aportar algunas de las principales ventajas y desventajas del bilingüismo.

Con respecto a esta metodología es necesario saber que aprender un segundo idioma proporciona una serie de ventajas, como la relación entre el aprendizaje de un idioma extranjero y sus beneficios para el desarrollo cognitivo, especialmente en las primeras etapas de los niños (Zhang, 2021).

Otro aspecto que se ve afectado por la adquisición del lenguaje es la capacidad de control. Esto permitirá a los estudiantes seleccionar los estímulos más significativos para crear una respuesta adecuada, mientras que también pueden ignorar la información irrelevante (Zhang, 2021).

Además de estos beneficios, se ha observado que los niños que implementan este tipo de aprendizaje podrían llegar a desarrollar mejores habilidades en relación con la resolución de problemas, el aumento de su memoria y creatividad, e incluso podrían mejorar sus relaciones espaciales (Zhang, 2021).

Otra ventaja esencial de esta metodología es que puede ser un gran apoyo para el desarrollo académico de los estudiantes. Se puede observar un ejemplo en una investigación de Bialystok en 1997. Esta se creó para comprobar las habilidades de lectura de los niños en edad preescolar (entre 4 y 5 años), los cuales tuvieron que leer una serie de cartas impresas. Al final, se mostró cómo los alumnos bilingües lograron mejores resultados que los niños monolingües al interpretar estas diversas muestras (Zhang, 2021).

Sin embargo, también es cierto que se encuentran algunas desventajas de acuerdo con este enfoque. Por ejemplo, se ha observado lo necesaria que es la adquisición adecuada del idioma nativo del niño, ya que, si esto no sucediese, el dominio del segundo idioma sería complicado (Zhang, 2021).

Además de esto, se sabe que los niños que persiguen este tipo de educación deben lidiar con más presión y una mayor carga académica (Zhang, 2021).

Por último, existen varios factores externos que pueden inhibir este proceso (Zhang, 2021). Uno de estos elementos podría ser los recursos de la escuela o la formación de los docentes (Zhang, 2021), especialmente en las escuelas públicas que generalmente dependen de los fideicomisos públicos.

2.2. Componentes AICLE

En relación con la definición anterior sobre la metodología AICLE, es necesario considerar su rápido desarrollo en los centros educativos de Europa, incluido en el caso de España. Sin embargo, para lograr una implementación precisa de este enfoque, es esencial considerar su orientación práctica y sus recursos. Para obtener esto, el Marco de las 4 Cs de Coyle, en 1999 (como se cita en Meyer, 2010), introduce la base metodológica fundamental para la planificación de las sesiones.

Por consiguiente, es necesario contemplar este marco que incluye cuatro bloques principales: contenido, comunicación, conocimiento y cultura. Todos estos elementos están relacionados entre sí formando una simbiosis (Coyle, Hood y Marsh, 2010). De esta manera, y según los autores Coyle, Hood y Marsh en su libro "CLIL: Content and Language Integrated Learning", esta metodología implica el hecho de aprender un idioma extranjero junto con la idea de usar esta lengua de manera correcta.

2.3. Estatus Internacional y Europeo del Bilingüismo

Muchos sistemas educativos de todo el mundo están tratando de implementar el bilingüismo en sus escuelas. Como se sabe, la cantidad de interacciones entre diferentes países está aumentando debido a una serie de aspectos externos como las continuas migraciones de humanos o la globalización (OCDE, 2021). Por esta razón, existe la necesidad de que las personas alcancen un nivel pertinente de al menos un idioma extranjero.

Durante los últimos años, muchos países han comenzado a introducir medidas, como la promoción del aprendizaje del inglés, ya que es uno de los principales idiomas extranjeros que se enseñan cuando se habla de bilingüismo. Algunos ejemplos relacionados con esta situación podrían ser: la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo en Colombia bajo el nombre de "Colombia Bilingüe", en 2008; o el establecimiento del proyecto "Languages connect" para fomentar la adquisición de idiomas extranjeros en Irlanda, en 2017 (OCDE, 2021), entre otros muchos. En ambos casos se destaca la importancia de introducir la formación en lenguas extranjeras para beneficiarse de las ventajas de estas.

Además de todo esto, al introducir este tipo de proyectos, es esencial verificar el desempeño de los estudiantes y ver cómo se está desarrollando. Para obtener esto, el Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) es el encargado de

obtener y analizar estos resultados. Gracias a estos datos, es posible observar los factores que están presentes en cada país y la calidad de las aptitudes de los estudiantes. Además, estos datos contribuirán a la mejora del proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros en varios países (OCDE, 2021).

En conexión con el estado actual del bilingüismo, también es necesario considerar la situación en Europa, especialmente dentro de la Unión Europea (UE).

Como se sabe, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR) incluye la base para estructurar las directrices curriculares, los programas de estudio sobre idiomas y la evaluación de la competencia en idiomas extranjeros, como se expone en el Portal del Consejo de Europa, más específicamente en el Volumen Complementario del CEFR, en 2020. En cuanto al último aspecto, el CEFR comenzó a organizar una serie de niveles para evaluar el dominio del idioma en 2001, como se estipula en el artículo llamado "Los niveles del CEFR", por el Consejo de Europa, en 2023. Estos descriptores introducen una escala progresiva según el dominio del idioma utilizado y son A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (Consejo de Europa, 2023). Además, para crear estos niveles de competencia, no se tomó ningún idioma como referencia, con el fin de aplicarlos en diferentes contextos lingüísticos (Consejo de Europa, 2023).

2.4. Bilingüismo en España

Después de comprender los beneficios de aprender un idioma extranjero y la situación de estos aspectos en otras partes del mundo, también es interesante considerar la posición del bilingüismo en España.

En Europa, se debe garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender un idioma extranjero. Por esta razón, en la reunión del Consejo Europeo, en Barcelona 2002, se declaró la relevancia de promover el aprendizaje de dos idiomas extranjeros desde una edad temprana (Eurydice, 2023). Sin embargo, en España no existe ninguna política existente que requiera necesariamente el aprendizaje de dos idiomas extranjeros para todos los estudiantes, pero es cierto que se brinda la oportunidad de elegir esta opción (Eurydice, 2023).

Nuestro país también se destaca por sus programas AICLE, especialmente aquellos que incluyen más de dos idiomas (Eurydice, 2023), como en las Comunidades Autónomas que quieren promover el idioma regional y uno extranjero.

Además de este informe, existen otros estudios importantes relacionados con la situación del bilingüismo en España. Por ejemplo, la investigación que comenzó con el año escolar 2004/2005, llevada a cabo por la Universidad de Carlos III de Madrid, publicada en 2016, sobre la evaluación de la educación bilingüe en varias escuelas de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Este proyecto tomó algunos grupos de estudiantes de sexto de primaria que estudian la modalidad bilingüe, y no bilingües, para comparar sus resultados. Se indicó que existía un efecto negativo aparente en los exámenes de las materias impartidas en inglés, especialmente en aquellas familias cuyos padres tenían un bajo nivel de estudios. También observaron la influencia de dos situaciones diferentes: una relacionada con la capacidad de los estudiantes para hacer el texto en su lengua materna, y los efectos del bilingüismo en el conocimiento general de los estudiantes sobre esas materias. Además de todo esto, se tuvieron en cuenta otras variables, como el género, la discapacidad o si había necesidades educativas especiales. Al final, concluyeron que era fundamental evaluar la efectividad del programa y determinar la mejor edad para iniciarlo.

Por otro lado, se han encontrado otros estudios que han descubierto algunos beneficios en este tipo de programas. Un ejemplo es la investigación llevada a cabo por Andrés Canga Alonso en España sobre el vocabulario receptivo de los estudiantes de AICLE y

de los tradicionales, en 2015. Se utilizó una prueba para medir este conocimiento en estudiantes del quinto curso. La conclusión declaró que los estudiantes de AICLE mostraban un mayor conocimiento de vocabulario significativo en comparación con los estudiantes tradicionales, pese a compartir edad y contexto social.

Por último, un elemento clave a considerar es la calidad normativa de los programas bilingües en España. Para examinar esto, la Asociación de Enseñanza Bilingüe realizó un estudio junto con la Universidad Camilo José Cela, en 2019, mediante un cuestionario que fue completado por profesores y alumnos. Al final, los resultados mostraron cómo había una importante falta de cohesión entre las diferentes Comunidades Autónomas de nuestro país, y la ausencia en la relación de la calidad normativa de los programas y de los resultados observados.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizó con el propósito de comprobar si el bilingüismo realmente presenta algunos de estos beneficios. Para ello, se tomaron datos de un instituto de educación secundaria en la ciudad de Albacete. Esta información pertenecía a antiguos alumnos que finalizaron la etapa de Bachillerato en el curso escolar 2021/22. Algunos de estos estudiantes habían elegido la modalidad bilingüe durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y otros habían optado por seguir el modelo de educación impartida en español. Gracias a esta información, fue posible analizar las variaciones entre ambos grupos.

Las preguntas de investigación se centran en saber si los alumnos del programa bilingüe tenían un mejor rendimiento en la asignatura de inglés, si el rendimiento general era superior y si estas diferencias eran significativas.

4. MÉTODO

Se expone el enfoque adoptado para llevar a cabo la investigación junto con el tipo de diseño utilizado, las principales características de la muestra adoptada y, por último, los medios empleados durante el estudio, como los tipos de instrumentos en combinación con los procedimientos seguidos. Posteriormente, se expondrán algunas de las limitaciones del estudio.

Esta propuesta se ha llevado a cabo mediante el uso de un enfoque metodológico cuantitativo. Para resolverlo, nos centramos en el tipo de muestra que nos interesaba, y luego tratamos de obtener los datos. Después de lograr este paso, tuvimos que analizar los datos existentes. En ese sentido, la naturaleza del diseño es *ex post facto*, lo que significa que la investigación se ha desarrollado después de que el evento en sí haya ocurrido.

La investigación comparó dos grupos de estudiantes: uno de modalidad bilingüe en secundaria y otro no bilingüe. Además de esto, se recopilaron sus datos dos años después, en el segundo de Bachillerato, incluyendo calificaciones en materias clave y en la Evaluación de Acceso a la Universidad (EVAU) del curso 2021/2022. Estas calificaciones permitieron analizar posibles diferencias entre ambos grupos. La muestra consistió en estudiantes que tenían alrededor de 17 y 18 años, y pertenecían al instituto Andrés de Vandelvira, en Albacete.

Para garantizar el anonimato, a los estudiantes se les asignaron códigos: "N" para no bilingües y "B" para bilingües, seguidos de una serie de números según su posición en la lista. La muestra inicial incluyó 159 estudiantes de secundaria, mientras que la final, usada en la investigación, estaba compuesta por 90 estudiantes: 43 no bilingües y 47 bilingües.

Con el fin de continuar con el análisis, se seleccionaron asignaturas comunes a todos los Bachilleratos y las calificaciones de la EVAU: Historia de España, Lengua y Literatura Españolas, e inglés. También se incluyeron los promedios de Bachillerato y EVAU, además de la calificación final de cada estudiante. En el caso de estudiantes que habían suspendido alguna parte, se consideraron las notas extraordinarias.
Se generaron las estadísticas para observar las posibles comparaciones emergentes. Esta parte fue lograda por un sitio web para procesar datos estadísticos, llamado 'VassarStats'. Gracias a esto se aplicó el Análisis de Varianza (ANOVA). De esta manera, la medida de dispersión podría capturarse entre los promedios de los diferentes grupos para llegar a una conclusión. En relación con las características del procedimiento seguido, se utilizó la opción ANOVA unidireccional. Con el fin de establecer las características del análisis, se eligió el número de muestras, en este caso, dos por asignatura (una muestra con los estudiantes de la opción bilingüe y la otra con los estudiantes de la modalidad no bilingüe). Después de configurar estos aspectos, se creó una tabla con un resumen de los datos y, de forma continua, se desarrolló el resumen de ANOVA. Después de procesar todos los datos recopilados, era importante analizarlos, para obtener la información necesaria para desarrollar los resultados. Estos próximos pasos se observarán en las siguientes secciones.

5. RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos se ha realizado mediante un ANOVA. En el caso de la asignatura de Historia de España en la EVAU, se mostrará una tabla diferente, ya que se ha interpretado según la información obtenida de la calculadora online 'Psychometrica'.
En cuanto a los datos de la asignatura de Historia de España de la etapa de Bachillerato, la muestra, estuvo formada por 42 alumnos del grupo no bilingüe y 47 del bilingüe. Las medias de cada grupo, fueron de 6,36 en el grupo no bilingüe y 8,32 la del bilingüe. Gracias a estos resultados, se pueden comentar las discrepancias surgidas entre las medias de ambos grupos. La cohorte bilingüe obtuvo 2 puntos más en relación al alumnado no bilingüe. De acuerdo con el análisis ANOVA, para un valor $p<.0001$, el valor F teórico para este caso es 4.08, mientras que el valor de F empírico es 25.8. Por tanto, se dan diferencias significativas en los resultados de esta asignatura entre ambos grupos.
La siguiente asignatura estudiada fue Lengua y Literatura Española de Bachillerato. Entre las principales características de esta asignatura se encontró que había 43 estudiantes del grupo no bilingüe y 47 del grupo bilingüe. En esta ocasión también se observó una diferencia en las medias. Mientras que los estudiantes no bilingües obtuvieron una media de 6,07, los estudiantes bilingües obtuvieron 8,02. De acuerdo con el análisis ANOVA, y para $p<.0001$ es posible afirmar que diferencia es significativa (F empírica igual a 26,52 frente a valor crítico de F: 4.085).
En el caso de la asignatura de inglés, había 42 estudiantes del grupo no bilingüe, y 47 del bilingüe. La media bilingüe fue de 8.6, mientras que el grupo no bilingüe obtuvo una media de 6.1. Esto es, una diferencia de más de 2 puntos que ha resultado estadísticamente significativa según los resutlados del análisis ANOVA, para $p<.0001$, con un valor crítico de F fue 4.08, mientras que el valor empírico de F fue 42.05.
Para finalizar esta primera parte sobre los resultados durante el Bachillerato, se presenta la media final del expediente académico de los alumnos. Esta media es el producto de todas las asignaturas cursadas durante los dos años de Bachillerato. En este caso, la muestra estuvo compuesta por 40 alumnos no bilingües y 47 bilingües. En cuanto a la media, el primer grupo obtuvo un 7,16, mientras que el segundo grupo alcanzó un 8,59.

El análisis ANOVA mostraba de nuevo diferencias significativas, para p<.0001, con un valor crítico de F, de 4,08, siendo el valor F empírico de 30,24.
La segunda parte de este apartado se centra en las asignaturas de la EVAU, y en las calificaciones finales de ambas partes, las pruebas de EVAU y de Bachillerato. El primer apartado que se expone es Historia de España de la prueba EVAU. Se eligió esta asignatura debido a que algunos alumnos pueden haber cursado la misma en la modalidad bilingüe en algún curso de la etapa de la ESO.
En cuanto al tamaño de la muestra, ésta es reducida, ya que esta prueba no es obligatoria en España, sólo en el caso de optar a estudios oficiales de titulación universitaria. Por este motivo hay solo 23 alumnos en el grupo no bilingüe, y 45 en el grupo bilingüe. En relación con la media obtenida, el alumnado no bilingüe consigue un 7,15, y el grupo bilingüe un 7,32, lo que muestra homogeneidad en este aspecto.
En la asignatura de Lengua y Literatura Española en EVAU, el número de ambas muestras se mantuvo estable, 23 estudiantes para la cohorte no bilingüe y 45 para la bilingüe. La media correspondiente a estos grupos fue de 5,61 para el grupo no bilingüe y de 6,61 para el grupo bilingüe. Teniendo en cuenta el análisis ANOVA de esta asignatura, para p<.0001, existía una diferencia significativa entre ambos grupos, con valor crítico de F de 4,27, y la F empírica de 4,73.
En cuanto a la asignatura de inglés de la prueba de EVAU, esta área cuenta con una muestra más reducida, ya que algunos estudiantes se presentaron al examen eligiendo otros idiomas, como francés o italiano. Por este motivo, el grupo de no bilingües estuvo compuesto por 21 estudiantes y el grupo de bilingües por 38. Los estudiantes no bilingües obtuvieron un 6,8 de media y los estudiantes bilingües un 8,6. En el análisis ANOVA para p<.0001, el valor crítico de F fue 4,32 el valor de empírico de F fue 23,98. Por tanto, había diferencias significativas entre los grupos en esta asignatura.
Después de considerar varias asignaturas de la prueba, el promedio total también fue importante. Por esta razón, este aspecto se consideró en el análisis estadístico. La muestra de este ámbito incluyó 23 estudiantes para el grupo no bilingüe y 45 para el alumnado bilingüe. En cuanto a la media, el primer grupo alcanzó un 6,52 y el segundo un 7,33. En el análisis ANOVA, para p<.0001, el valor crítico de F fue 4,27 y el empírico 5,44, lo que implica que existían distinciones significativas entre las dos muestras.
El último punto clave que se presenta en este apartado es la nota final de los alumnos, que combina sus notas en EVAU y en Bachillerato. En cuanto al tamaño de la muestra, la cohorte no bilingüe está formada por 23 alumnos y la bilingüe por 45. La media del primer grupo es de 7,32 y del segundo un 8,13. Tras el análisis ANOVA, para p<.0001, el valor crítico de F, es 4,279 y el del F empírico 7,43, confirmando que existen diferencias significativas entre los grupos.

6. DISCUSIÓN

Esta parte se centra en el desarrollo de varias hipótesis en relación con los resultados obtenidos, junto con las posibles conexiones con otros estudios, y con las contribuciones emergentes de esta investigación al campo del bilingüismo.
El primer punto importante de esta sección está relacionado con la participación de los estudiantes en la prueba de EVAU. Como se observó en la parte anterior, mientras que durante el Bachillerato los grupos tenían entre 43 y 47 estudiantes, en la EVAU el grupo no bilingüe se redujo a 23 estudiantes. Sin embargo, el grupo bilingüe se mantuvo más estable con unos 45 estudiantes, salvo en la prueba de inglés.
Esta situación nos lleva a pensar en la razón por la que el número de estudiantes no bilingües se reduce, en casi la mitad, en la mayoría de las pruebas. Esto podría deberse al caso de que el grupo no bilingüe preferiría elegir otras formas para su futuro

profesional en lugar de ir a la universidad, como solicitar formación profesional o estudiar los exámenes públicos.
Por otro lado, los estudiantes bilingües parecen preferir los estudios universitarios, lo cual podría explicarse por la oferta de mejores perspectivas laborales en el futuro. Sin embargo, es cierto que, en este tipo de decisiones, los antecedentes sociales de los estudiantes, los padres y las estatuas económicas juegan un papel importante. En este sentido, también es necesario especificar que, en el caso de estos estudiantes, generalmente pertenecen a la clase media, y sus padres están interesados en la idea de asistir al Bachillerato y solicitar un título oficial, como se expresa en su propia página web.
Otro aspecto esencial, en relación con esta parte, es el desempeño de los estudiantes en las diferentes materias presentadas en la sección del análisis. Con respecto al área de la historia de España, se observa una diferencia significativa en las medias: los no bilingües obtuvieron 6,36 puntos, mientras que los bilingües alcanzaron 8,32 puntos. Esto genera interés porque algunos bilingües pudieron estudiar esta materia en inglés durante la ESO, lo que planteaba dudas sobre si esto afectaría su aprendizaje. Sin embargo, los resultados muestran que el grupo bilingüe logró mejores calificaciones al final.
Alternativamente, los resultados de este mismo tema en EVAU muestran otra perspectiva. En la prueba de historia de España, ambos grupos obtuvieron resultados similares, con diferencias de solo unas décimas, lo que contrasta con estudios previos que sugieren dificultades en contenidos bilingües, como en el caso de la idea de Aguilera Morales y Perales Palacios, en 2018. En lengua y literatura española, los bilingües superaron a los no bilingües por 2 puntos en Bachillerato y por 1 punto en la EVAU, a pesar de dedicar menos horas exclusivas al español.
Puede haber muchas explicaciones para estos asuntos, y está claro que la diferencia en la prueba EVAU no fue notable. Aun así, el grupo bilingüe obtuvo mejores calificaciones en español, lo que sugiere que estudiar en un idioma extranjero no afecta negativamente el aprendizaje de esta materia. En la asignatura de inglés, las diferencias fueron más marcadas, con casi 2 puntos de ventaja para los bilingües tanto en Bachillerato como en la EVAU. Esto evidencia que la mayor exposición del idioma extranjero mejora notablemente sus habilidades.
Por el contrario, con respecto al promedio de la prueba EVAU y a la calificación final, que incluye Bachillerato, las diferencias entre grupos fueron mínimas, con menos de un punto de diferencia. Sin embargo, en los datos de transcripción promedio, se monitoreó un punto y medio de diferencia a favor al grupo bilingüe. Esto indica que, bajo estas condiciones, los estudiantes bilingües tienden a obtener mejores resultados globales.
Otra opción, y una posible explicación para las diferencias es que los estudiantes que eligen la modalidad bilingüe tienden a obtener mejores resultados en general, posiblemente debido a mayores habilidades o afinidad para estudiar en un idioma extranjero. Sin embargo, no se pudo confirmar esta hipótesis, ya que las aulas suelen ser heterogéneas para garantizar un entorno de aprendizaje diverso y enriquecedor.

7. CONCLUSIONES

Después de realizar esta investigación y de informarse con estudios relacionados con este campo, se desarrollaron varias conclusiones. En primer lugar, es cierto que existe un gran número de encuestas en relación con el tema del bilingüismo. Sin embargo, en el caso de España ha habido muchos avances en las últimas décadas, pero es necesario seguir avanzando para mejorar las metodologías utilizadas en el futuro. De esta manera, las opiniones existentes en contra de que se exponen sobre esta modalidad podrían

cambiarse, y es probable que en los próximos años se realicen más investigaciones para ampliar el conocimiento sobre este tema en el país.

En cuanto a los resultados generales de esta investigación, se ha demostrado cómo la modalidad bilingüe parece haber producido beneficios reales, especialmente en la asignatura de inglés. En este campo, los estudiantes bilingües pudieron aprovechar al máximo el programa, y lo mostraron en los resultados finales.

Por todas estas razones, a pesar de las limitaciones presentadas en esta investigación, como el tamaño de la muestra, se ha demostrado que la modalidad bilingüe puede ser una excelente alternativa para integrarse en la educación tradicional. Esto implica que vale la pena enfrentar los desafíos que presenta este tipo de educación con el fin de poder beneficiarse de sus numerosas ventajas.

Aparte de esto, también es necesario expresar la importancia que tiene el personal docente para la implementación de programas como este, ya que son una de las partes responsables que tienen la posibilidad de introducir esta modalidad de una manera motivadora.

REFERENCIAS

Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). *Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. University of Carlos III. Economic Inquiry*. https://doi.org/10.1111/ecin.12305

Bialystok, E. (1997). *Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. Developmental Psychology*, *33*(3), 429–440. https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.3.429

Bloch, C., & Edwards, V. (1999). Young children's literacy in multilingual classrooms: Comparing developments in South Africa and the UK. In L. Limage (Ed.), *Comparative perspectives on language and literacy: Selected papers from the work of the Language and Literacy Commission.* 10th World Congress of Comparative Education Societies. UNESCO. https://acortar.link/RTBMtB

Cambridge. (2015). *CLIL Glossary 2015 (Content and Language Integrated Learning)*. https://acortar.link/Niy8IQ

Canga Alonso, A. (2015). *The receptive vocabulary size of Spanish 5th grade primary school students in CLIL and Non-CLIL instruction*. Es. Revista de Filología Inglesa 36. https://bit.ly/3D7d53r

Council of Europe (2023). *The CEFR levels*. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. https://tinyurl.com/3kcfrr4r

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Strasbourg, Companion volume, Council of Europe Publishing. https://acortar.link/rYhBbd

Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning: motivating learners and teachers*. Scotland's National Centre for Languages https://tinyurl.com/ek4vpfk 32

Coyle, D., Philip, H., & David, M. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science (2017). *Languages connect, Ireland's strategy for foreign languages in education*. https://bit.ly/43iptbt

Eurydice (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 15-73. https://bit.ly/43jln2T

Eurydice (2022). *Teaching and learning in single-structure education*. Eurydice.eacea.ec.europa.eu. https://bit.ly/44A4WAk

Fredericks, S. C. (1974*). Vygotsky on Language Skills*. *The Classical World*, *67*(5), 283. The Johns Hopkins University Press on behalf of the Classical Association of the Atlantic States. https://doi.org/10.2307/4348036

I.E.S. Andrés de Vandelvira (2023). *Historia*. https://acortar.link/kfMbhoa

Lenhard, W. (2010). *Computation of different effect sizes like d, f, r, and transformation of different effect sizes: Psychometrica*. Psychometrica. https://acortar.link/FNnMfk

López Rupérez, F., Gisbert Da Cruz, X., García García, I., & Vinuesa, V. (2019). *Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España. Evidencias y recomendaciones*. University of Camilo José Cela, Dykinson S.L., Asociación Enseñanza Bilingüe. https://acortar.link/Oyiyku

Lowry, R. (2019). *VassarStats: Statistical Computation Web Site*. Vassarstats.net. http://vassarstats.net/

Meyer, O. (2010). *Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies*. Pulso: Revista de Educación. https://acortar.link/DAM9Lc

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (2006*). Formar en lenguas extranjeras: inglés*. https://bit.ly/3O321e1

OECD (2021). PISA 2.25 *Foreign Language Assessment Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, 9-15. https://bit.ly/44zZwp5

Zhang, C. (2021). *Advantages and disadvantages of learning a second language*. Atlantis Press. http://bit.ly/44iq4LM

Evolución y transcendencia en *Los fusilamientos* de Goya

Enrique Mena García

Universidad Católica de Murcia (España))

DOI:https://doi.org/10.14679/4110

Resumen: El siglo XIX es crucial para tratar la temática del fusilamiento en pintura cuyo germen se centra en Francisco de Goya y Lucientes y su cuadro localizado en el Prado *Los fusilamientos del 3 de mayo* (1814) representando los acontecimientos de 1808 producidos en Madrid con motivo de la Guerra de la Independencia y relacionados con las 82 estampas que hizo acerca de los *Desastres de la Guerra*. Goya está unido por contexto al neoclasicismo y romanticismo cuya mirada aporta un fuerte contenido emocional y crítico con la guerra, que transciende a aquellos que irán llegando después a través de un diálogo con la historia, los valores heroicos, ideológicos o de repudia ante los conflictos y ejecuciones. Con la llegada del siglo XX disminuyen estos testimonios en parte por la aparición de la fotografía, pero existe otra figura clave como es Picasso que también bebe de las fuentes goyescas, como harán tantos otros desde un apropiacionismo, versionando la fuente originaria desde sus propias técnicas, incluso en disciplinas artísticas diferentes a la pictórica que sirven para reivindicar derechos y defender situaciones de opresión.

Palabras clave: Goya, Pintura, Fusilamientos, Apropiacionismo

Abstract: The 19th century is crucial to deal with the theme of the execution in painting, the origin of which centers on Francisco de Goya y Lucientes and his painting located in the Prado The Executions of May 3 (1814), representing the events of 1808 that occurred in Madrid on the occasion of the War of Independence and related to the 82 prints he made about the Disasters of War. Goya is linked by context to neoclassicism and romanticism whose gaze provides a strong emotional and critical content with war, which transcends those who will come later through a dialogue with history, heroic, ideological values or repudiation of conflicts. and executions. With the arrival of the 20th century, these testimonies diminished in part due to the appearance of photography, but there is another key figure such as Picasso who also draws on Goyesque sources, as many others will do from an appropriation perspective, versioning the original source using his own techniques. , even in artistic disciplines other than painting that serve to vindicate rights and defend situations of oppression.

Keywords: Goya, Painting, Executions, Appropriationism

1. INTRODUCCIÓN. EL ORIGEN DE UNA TEMÁTICA

En el siglo XVII aparecen pintores especializados en cuadros de género histórico. Surgen escenas de batallas como Trafalgar, Flandes, etc., como bien recogen los flamencos Sebastian Vranckx, Pierter Meulener, Pieter Snayers, el francés Jacques Courtois y hasta el mismo Velázquez, el cual se inclina por esta tendencia con *La Rendición de Breda* (1634-35). Con el siglo XVIII alcanzamos la figura crucial por la que parte la investigación. Una tragedia visual en la tipología del fusilamiento que parte en Francisco de Goya y Lucientes (Fuendetodos, 1746-Burdeos, 1828). Esta tipología

tan concreta presenta aspectos sociopolíticos del momento, cuyos artistas se manifiestan como críticos ante ideologías, con un contenido emocional inseparable, en ocasiones fieles a las narraciones literarias o ensalzando el heroísmo de una reinterpretación. Suele existir una labor de denuncia y repudia ante los horrores de la guerra, un alegato contra la violencia que el espectador se suma y empatiza.

2. UNA TIPOLOGÍA HISTÓRICA: LOS FUSILAMIENTOS

El fuerte contenido emocional y crítico con la guerra dialoga con la narración literaria de la historia y de los valores heroicos e ideológicos. Es el caso del cuadro de Goya que da comienzo a estas interpretaciones, *El tres de mayo en Madrid* (1814), conocido con otros nombres como *Los fusilamientos del 3 de mayo* (Figura 1). Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT); sobre el que Blas Ortega (2021) asegura que "se refiere a los civiles como víctimas de seres deshumanizados representados por soldados entendidos como una masa anónima" (p. 12).

Este cuadro hace pareja con el denominado *La lucha de los mamelucos* o *El 2 de mayo de 1808 en Madrid* (1814), ambos de idénticas dimensiones y expuestos en el Museo del Prado. Ambos representan los acontecimientos de 1808 producidos en Madrid con motivo de la Guerra de la Independencia, y relacionados con las 82 estampas de los *Desastres de la Guerra* que ya había comenzado el pintor entre 1810 y 1815. Entre estas estampaciones destacan la número 2 denominada *Con razón o sin ella*, y la número 15 titulada *Y no hai remedio,* ambas expuestas en la Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid.

Asegura De Blas (2013) que "Goya es el primero que toma compositiva y explícitamente el tema del fusilamiento" (p. 51). Siendo dicha obra considerada por muchos la primera obra del arte contemporánea, sirviendo de precedente a estilos que estaban por llegar como el romanticismo y el impresionismo.

El personaje con las manos abiertas de blusa blanca en el cuadro de Goya nos lleva a trasladarnos a la estampa número 1 de los *Desastres* "Tristes premoniciones de lo que ha de acontecer" y al San Juan con los brazos alzados del cuadro *Visión del Apocalipsis* (1610) de El Greco custodiado en el Moma en Nueva York.

Los Fusilamientos es un cuadro de una carga de realismo sobrecogedora con esos contrastes de luces, cuyo pelotón de soldados franceses se convierte en un opresor de las libertades de rostros anónimos, con la simbología de la sangre de tintes románticos que traspasan el anterior neoclásico donde comienza el pintor. Las manos en alto son un grito de auxilio, ante un pueblo inocente, desarmado ante el gran farol en esa montaña del Príncipe Pío de Madrid. Este lugar se trata de una extensa finca propiedad del príncipe Pío de Saboya, "una huerta conocida como la Florida, que seguía el curso del río entre la puerta de San Vicente y la ermita de san Antonio de la Florida" (Baticle, 2004, p. 264). Recordemos que la cúpula de esta ermita la decoraría Goya en 1798. Baticle (2004) asegura que el fusilamiento debió producirse a unos 200 metros del palacio neoclásico de Liria, por debajo de la calle Princesa, perteneciente a la casa de Alba.

Este encargo de efecto tan dramático en la noche lluviosa de Madrid es enfatizado por los gestos de sus personajes ante la masa sin rostro que será *leit motiv* en obras que vendrán a lo largo de la historia, al igual que los cuerpos ya ajusticiados que han caído en desorden en primer plano serán un recurso posterior en otros. Un dramatismo que bebe a su vez del martirio cristiano en ese claroscuro barroco de José Ribera con el cuadro *Martirio de San Felipe* (1639) del Prado, incluso obras que Goya pudo contemplar en su viaje a Italia como *El Martirio de San Mateo* (1600) de Caravaggio, *El martirio de San Bartolomé* (1722) de Tiépolo y *La muerte del caballero asistido por*

San Miguel y *Mediación del árcangel San Miguel* (1765) de José Luzán en el Museo Diocesano de Huesca.
Goya se acercó a esta temática unos pocos años antes con *Fusilamiento en un campo militar* (1808-1810) (Fig. 2. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT). En la escena nocturna se aprecian los cadáveres de regimientos españoles a izquierda bajo una tienda de campaña de grandes dimensiones, y civiles que acuden hacia el bando español, unos portando un herido y una mujer con el niño en brazos que se gira con horror viendo al pelotón francés. La única fuente de luz en el cuadro proviene de los fogonazos de los disparos, lo que incrementa el dramatismo de la escena.
Respecto a las influencias de Goya, hay que desmontar un poco la leyenda, porque Goya al tener tan poco tiempo para llevar a cabo el encargo se basó en el grabado de *Los cinco religiosos fusilados en Murviedro*, obra del valenciano Miguel Gamborino, grabador e ilustrador de libros catorce años más joven que Goya el cual acudió a Madrid para continuar en la academia de San Fernando, que muestra un episodio de la Guerra de Independencia en Sagunto, una composición donde los frailes ejecutados están en sintonía con la obra de Goya. Este aguafuerte de 1813 también transcurre durante la Guerra de la Independencia por el que los franceses fusilaron a unos dominicos en unos hechos ocurridos el 18 de enero de 1812 (Museo Nacional del Prado, sf.).

2.1. El postfusilamiento tras Goya. El auge temático en el siglo XIX

Más tarde, Vicente Palmaroli, pintor y director del museo del Prado, creó una escena en 1871 que transcurre en esa montaña del Príncipe Pío, titulada *El 3 de mayo de 1808*. Alude a esa figura central de Goya con las manos extendidas y suplicante hacia arriba en una triste situación, desde su despliegue romántico de enterrar en el cementerio a una joven que yace al lado de cinco mujeres con expresiones de duelo frente a su enterrador. Las lejanas fuerzas napoleónicas son divisadas al fondo. Existen unos cuerpos caídos en primer plano como así sucede en las dos obras sobre fusilamientos de Goya (Colección Municipal Dispersa San Antonio de la Florida, Webgrafía).
Según Calderón Gómez (2018), son muchas las obras que arrastran la influencia de Goya como en la estética de Delacroix en *La matanza de Quíos* (1824), *La muerte de Sardanápolo* (1827) y *La libertad guiando al pueblo* (1830), junto con otros autores caso de Géricault en *La balsa de la medusa* (1819) y en las obras de Munch como *El Grito* (1893) y *Ansiedad* (1894). En España, un admirador de su obra y copista en ocasiones de Goya y Velázquez en el Prado fue Eugenio Lucas Velázquez y su hijo Eugenio Lucas Villaamil repitiendo temas con tintes goyescos.
Con *La ejecución del emperador Maximiliano* (1867-69) de Manet (Fig. 3. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT), por la que existen cuatro versiones, sucede al contrario que estas masas sin rostro, puesto que se conocen sus verdugos reales gracias a que fueron fotografiados por Francois Aubert. El consuelo que tienen los verdugos en muchos casos es que algunas armas están cargadas con balas de fogueo de manera aleatoria para que no se sientan culpables, cuyo hecho de matar o no es completamente ajeno entre el pelotón. Aunque Manet nunca estuvo en México, lo realizó inspirándose en descripciones, litografías y publicaciones periodísticas como en *Le Figaro* el 8 de julio de 1867.
Manet viajó a España y visitó el Prado quedando entusiasmado con Goya, clara huella en las figuras de detrás del paredón con tintes goyescos. La ejecución de un Hasburgo-Lorena impactó en Europa. La sentencia de muerte y ejecución del Emperador y de los generales Miguel Miramón y Tomás Mejía el 19 de junio de 1867 en el Cerro de las Campanas en Querétaro, fue un duro golpe para Napoleón III (Siller, 2019). Existen varias obras que recogen este acontecimiento como podemos comprobar en una pintura

anónima (Fig. 4. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT) sin destellos de calidad pictórica, pero de gran valor documental.
El siguiente cuadro a estudio también lo podemos encontrar en el mismo museo del Prado. Se trata de *El fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga* (1887-88) del alcoyano Antonio Gisbert Pérez, cuya obra ha transcendido más que su propio autor (Fig. 5. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT). Por la complejidad de la composición con tantas figuras Gisbert hizo un estudio en carboncillo, lápiz y clarión por el que se conocen ciertas modificaciones del boceto inicial. La licencia del pintor respecto a la realidad es palpable, en cuanto que sus figuras no se ajustan a la verdad histórica, pues Torrijos y sus compañeros no fueron fusilados por la espalda ni en pie, sino de frente y arrodillados, todos ellos con los ojos vendados, aunque la pintura trata de dignificar a los primeros en morir dispuestos en pie que fueron los cabecillas, todo alterado por Gisbert que impuso mayor efecto emotivo al colocar ya delante algunos cadáveres (Lorente, 2019).
El guiño a Goya se encuentra en los tres compañeros en primer plano fallecidos entre pañuelos blancos con especial atención a la mano abierta de uno de ellos. La obra etiquetada como el Guernica del siglo XIX provocó que algunos escritores no pudieron resistir escribir sobre el acontecimiento como José de Espronceda, Enrique Gil y Carrasco, Pío Baroja, Thomas Carlyle, entre otros.
En el siglo XIX existen numerosos grabados de fusilamientos que han llegado a nosotros, caso del general Manuel Carlos Piar, jefe disidente de Bolívar que el 16 de octubre 1817 con motivo de la revolución bolivariana fue fusilado en la plaza Mayor de Angostura, actual Ciudad Bolívar en Venezuela. Concretamente en la pared oeste de la catedral de Santo Tomás (Gil Amundarain, 2017).
Otro acontecimiento quedó reflejado en el cuadro de *Los fusilamientos del 25 de Junio de 1866* por el pintor e ilustrador Juan Alaminos López realizada en 1892, que colaboró con sus dibujos en revistas de la época, al igual que supo manejar bien la acuarela asumiendo numerosas escenas históricas y temas taurinos (Fig. 6. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT). Este pintor también recogió el *Fusilamiento de la madre Cabrera* acaecido en 1836 en la Primera Guerra Carlista.
De este último pintor se conocen diversos grabados que acompañaron a publicaciones como las que hizo el ilustrador Manuel Miranda Rendón (Amarillo Vargas y Martínez Salas, 2015). López García (s.f.) da buena cuenta en una serie de litografías que representan fusilamientos de prisioneros del *Pla del Pou* (Paterna) realizados por Miranda, José Méndez y Alaminos.
El pintor de temáticas militares Julien Le Blant realizó en 1882 el cuadro de *Ejecución del general Charette en la plaza de Viarme de Nantes, marzo 1796*, cuyo general posa con un cierto talante y coraje al negarse que le vendaran los ojos mientras el pelotón se aproxima tras él. Existirán numerosas litografías en el momento de enfrentarse al pelotón como así hace constar De Blas (2013). Este mismo pintor recogió la *Muerte del general DÉlbée* (1878), al que sentaron en una silla al estar herido**,** fusilado junto con otros dos oficiales y varios soldados el 9 de enero de 1794**.**
Otro hecho histórico recogido como testimonio pictórico se asocia al teniente general Luis Lacy y Gautier unido a la primera constitución de España en 1812 que se opuso al absolutismo retrógrado de Fernando VII que fue capturado en Cataluña por unos payeses cuando estaba a punto de embarcar en Blanes (Gerona). Juzgado en Barcelona fue fusilado en los fosos del castillo de Bellver de Palma de Mallorca el 5 de julio de 1817 (Perelló, 2012). Los cuadros o dibujos que han llegado se pueden ejemplificar en el pintor, ilustrador y dibujante barcelonés Pablo Antonio Béjar Novella que no reproduce el hecho fielmente, porque recibió la descarga en una silla por padecer de

gota (Fig. 7. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT). Existen grabados con el mismo tema de 1870 con Lacy fusilado de espaldas y de 1880 con el cuerpo ya caído. Este pintor, Béjar Novella, realizó otra obra sobre un fusilamiento histórico, en este caso una acuarela titulada *Fusilamiento del general Diego de León,* ejecución llevada a cabo junto a la puerta de Toledo. En los grabados del suceso existe un patrón entre dibujantes y grabadores con ligeras variantes, como el general que se lleva la mano en el pecho y da la orden de fuego, siempre erguido en el momento cumbre del sacrificio como el ejemplo del museo del romanticismo (Sánchez García, 2012).

El pintor italiano Camilo Domeniconi recogió en la Revista Ercilla el fusilamiento del revolucionario chileno Diego Portales el 6 de junio de 1837, cuyo título de la obra es *Muerte de Don Diego Portales* (1837-38), empleando la técnica del pastel en el Museo Nacional de Bellas Artes de Chile.

En la Guerra de Secesión norteamericana, según el estudio de Thomas P. Lowry y Lewis Laska de 2009, *Confederate Death Sentences: A Reference Guide*, de los 26.015 soldados de la Unión juzgados por deserción, aproximadamente 1.243 de ellos fueron condenados a morir fusilados. En el ejército confederado de Virginia del Norte, el 12,4% de los soldados juzgados por deserción fueron condenados a muerte por este método (Smith, 2023). Con esto, queremos aludir a que existen numerosos grabados de ejecuciones de desertores en la Guerra Civil americana y obviamente es imposible aportar todos los que ocurrieron en este siglo.

En estas revoluciones del XIX podemos citar al ilustrador y diseñador italiano Tancredi Scarpelli, que ilustró el cuadro Joachim Murat frente a un pelotón de fusilamiento en Calabria en 1815. De Murat existirán más ilustraciones sobre fusilamientos como la que realizó el pintor Jacques Marie Gaston Onfroy de Bréville "Job" en 1910. Murat, quien al final fue rey de Nápoles durante siete años, estuvo de servicio por Madrid en la época de los fusilamientos de 1808 de Goya como lugarteniente del emperador (Guerrero, 2004).

Al otro lado del mundo, en la guerra hispanocubana se ejecutaron por parte del teniente Pascual Cervera a los expedicionarios del barco Virginius capitaneados por Joseph Fry, entre el 4 y el 8 de noviembre de 1873 (Méndez, 2018). De este fusilamiento también existen varias ilustraciones como la que apareció en la Nuova illustrazione Universale el 21 de diciembre de 1873 (Giménez, 2023).

Otro episodio trágico, en este caso en Perú, fueron los amargos días de la Revolución de Trujillo. Esta fue llevada a cabo en esa ciudad donde muchos querían acabar con la tiranía de Luis Miguel Sánchez Cerro asaltando la ciudad. Reflejo de ello es la obra titulada *Los fusilamientos de Chan Chan,* del pintor y político peruano Felipe Cossío del Pomar, en una ciudad precolombina importante por su zona arqueológica patrimonio de la humanidad, en cuya masacre murieron cientos de civiles el 27 de julio de 1932 (Gonzales, 2012).

En México, Agustín de Itúrbide, primer emperador de México, fue fusilado un 19 de julio de 1824 en Padilla (Tamaulipas), que tras la Guerra de la Independencia mexicana tuvo la equivocación de regresar a México donde existía una proscripción de condena a muerte si regresaba. Fue recogido en una litografía atribuida a Santiago Hernández de 1870 (Ramos, 2020), entre otros testimonios como viñetas o el óleo sobre madera que en 1966 elaboró Antonio González Orozco exhibido en el Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec (Mediateca INAH).

Con la llegada de la fotografía sucederán cada vez más testimonios fotográficos de conflictos como la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial. El fusilamiento se convirtió en la habitual ejecución en los códigos de justicia militar, pero también en la principal forma de ejecución de la población civil por parte de los militares. Un hecho

repetido en las distintas revoluciones armadas y en los golpes de estado promovidos por militares.

2.2. La fuerza pictórica de Picasso. La pintura de fusilamientos en el siglo XX

La pintura de fusilamientos no será tan frecuente según avance el siglo XX, siglo en cuyo periodo podemos hablar del mayor número de genocidios por la diversidad de guerras existentes, desde la Alemania de Hitler hasta la Unión Soviética de Stalin, pasando por otros conflictos como en Chechenia, Camboya o China.

Los fusilamientos llevados a cabo en numerosos conflictos, como aquellos solitarios de anarquistas o en periodos de dictaduras, solían prohibir la entrada de fotógrafos y de libretas o papel para tomar notas. Por ello el periodista chileno Carlos Cisternas dibujó de memoria lo que se considera como uno de los últimos ilustradores sobre el tema. Ocurrió en 1982 y las víctimas fueron dos exagentes de la policía chilena (CNI) que habían matado previamente a dos banqueros (Jalil, 2021).

Un dato abrumador solamente en España es que solo en la ciudad de Madrid tras la Guerra Civil española se registró en el periodo de posguerra de 1939 a 1944 más de tres millares de ejecuciones (Hernández Holgado, 2018). Existen cifras acerca de fusilados para dar ejemplo, castigados con la pena capital para infundir miedo y obediencia al resto de soldados, cuyos investigadores no se ponen de acuerdo acerca de los asesinatos masivos. Ejemplo de ellos son las controversias de los convoyes que tanto en la Segunda Guerra Mundial como en la Guerra Civil salían a dar el famoso paseo.

Con el siglo XX tenemos que detenernos en quizá su artista más icónico, Picasso, con dos obras como el *Guernica* (1937) y *Masacre en Corea* (1951). En ellas emplea una paleta grisácea y cubista en el primero, y otra expresionista con tintes aún cubistas en el segundo (Fig. 8 y 9. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT). El Guernica presenta referencias a Goya, "en ambas, los personajes son anónimos, con un gran contenido simbólico genérico. No hay nombres propios y todos nos podemos sentir identificados con ellos" (De Blas, 2021, p. 14). Los verdugos no se distinguen porque se encuentran en los aviones que bombardean, y algunos personajes muestran sus brazos en alto. Otra coincidencia son los dos focos de luz, la luz de la denuncia frente a la sinrazón. En Goya será el farol y en Picasso será la bombilla y el candil detrás de las figuras.

Esta inspiradora obra cubista deja entrever otros detalles goyescos como las manos extendidas del cuerpo inferior izquierdo y los gritos desgarrados de aquellas cabezas asfixiadas. Además de las referencias a Goya, Picasso recopiló "recortes de prensa relativos al bombardeo, entre los que le conmovió especialmente la imagen de Guernica en llamas" (Rodríguez y Mazo, 2019, p. 112), publicada por el periódico *Ce soir*.

La llegada de la noticia del bombardeo a esta población vasca cuando Picasso estaba en París fue a través de las dramáticas fotografías de la prensa francesa, por lo que no quedó al margen y protestó con lo que sabía hacer mejor. Como así ha sucedido en pintura con otras situaciones como los horrores de la I Guerra Mundial reflejados en Otto Dix con su estética expresionista de lo vivido en primera persona, como una serie de 50 grabados de Guerra (1924) (Báez, 2000), y comparados con los grabados de los *Desastres* de Goya.

Respecto a la *Masacre de Corea*, los soldados se presentan anónimos y casi robotizados como máquinas dirigidas por un jefe de pelotón como sucede en Manet y Gisbert. Las figuras se muestran desnudas, con unos soldados masculinos con solo su armamento y cascos ante unas víctimas desprotegidas e indefensas de mujeres embarazadas y niños.

En el Museo de Bellas Artes de Murcia se encuentra un cuadro que se exhibe con el título *Fusilamientos* (1937) de Juan Bonafé, que recoge el mismo tema de la Guerra

Civil. Destaca porque fue realizado para el mismo pabellón español de la Exposición Internacional de París de 1937 donde estuvo el *Guernica*, junto con otras obras de contemporáneos españoles (Fig. 10. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT). Otros ejemplos en el siglo XX son los del muralista mexicano José Clemente Orozco, gran defensor de causas sociales y que realizó el grabado *Maderistas fusilados* (1949). Dicho grabado pertene a una serie de 8 litografías (murales de Jiquilpan) en depósito en el Museo Reina Sofía. La escena trata sobre la revolución mexicana con partidarios del presidente Francisco Ignacio Madero que en 1913 fue asesinado junto a su vicepresidente en el palacio Lecumberri en la Ciudad de México.

Finalizamos este apartado con dos obras que guardan similitudes por ser de guerras civiles y de estética cercana al realismo. La primera con un corte socialista estalinista de Isaak Brodsky, *Ejecución de los veintiséis comisarios de Bakú* (1925) localizada en el museo de Volvograd. Esta alude a los 26 comisarios de la Comuna (de corta vida) de Bakú (Azerbaiyán) cercanos a Lenin, que fueron ejecutados por fuerzas de los rusos blancos. La segunda asociada al régimen franquista de Carlos Sáenz de Tejada, *Españoles, perdonad pero no olvidéis* (1948), depositada en el museo del Ejército de Toledo. Dicha obra según De Blas "carecen de la potencia narrativa y compositiva del Fusilamiento de Torrijos" (2021, p. 189). Sáenz se refiere a la ejecución de presos derechistas detenidos por la República en Paracuellos del Jarama (Madrid) entre noviembre y diciembre de 1936.

3. LAS REINTERPRETACIONES DE GOYA. EL FUSILAMIENTO COMO SÍMBOLO

Son muchas las reinterpretaciones que se hacen del cuadro de Goya desde el siglo XX hasta la actualidad, posiblemente el cuadro de fusilamientos más versionado y extendido.

Se han ido sumando versiones como la del pintor madrileño Álvaro Delgado Ramos, vinculado a la Escuela de Vallecas y posteriormente a la
de Madrid, que obtuvo una beca de Creación Artística en 1960 para la realización de varias obras de gran formato, entre ellas la recreación de *Los fusilamientos del 3 de mayo* de Goya (Fig. 11. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT), ubicado en el Museo Municipal de Arte Contemporáneo de Madrid, con un expresionismo muy marcado (Pastoriza, 2022).

El arte Pop con El Equipo Crónica con su característica ironía afrontó varias obras como *La visita* (1969) y *Los monstruos* (1974). Ambos alusivos a Picasso, además de *Testigo ocular* (1974) en referencia a Manet. Con *El paredón* (1976) Equipo Crónica se dirige desde una serie de 10 cuadros para denunciar los últimos fusilamientos del franquismo en España acaecidos el 27 de septiembre de 1975.

Una versión en acrílico sobre lienzo del irlandés Robert Ballagh en 1970 con el título *The Third of May -After Goya* (Fig. 12. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT), de tendencia Pop, se ocupa del *Domingo Sangriento en Derry* ocurrido el 30 de enero de 1972 donde murieron numerosos civiles tras una marcha en la ciudad de Irlanda del Norte, cuya víctima cubierta por una sábana blanca ensangrentada, símbolo de paz, inocencia y martirio, recuerda al personaje de camisa blanca del cuadro de Goya.

El cuadro neopop de Yue Minjun, *Ejecución* (1995), alude a los mismos referentes, pero trasladado a su país con la pared roja de la Ciudad Prohibida como paredón junto a la plaza de Tianamen, lugar de la masacre en 1989 reprimiendo el gobierno las manifestaciones estudiantiles. Con esas sonrisas absurdas en calzoncillos que podría reflejar como algunos opinan a Buda sonriente como ironía al vacío espiritual (De Blas,

2021) (Fig. 13. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT). Un realismo cínico por el que se desentiende de la tragedia con esas máscaras que escenifican la comedia humana a través de la carcajada frente el régimen de Mao (Lamban, Pérez y Mañeru, 2022).

Otros pintores que han versionado los fusilamientos es José Antonio del Val Martín, que en 2007 reinterpretó el cuadro desde una línea geometrizante del color. También el pintor extremeño Vito Cano con la obra *Una vuelta a la tortilla* (2013), que envuelve su obra en una atmósfera infantil y circense, como así lo demuestran las vestimentas o los fusiles convertidos en escobas. Otro ejemplo es el del catalán Gregorio Iglesias con su versión de 2009, con una fuerte carga expresionista y cierto informalismo orgánico, cuyos soldados prácticamente hace desaparecer en una gran mancha roja con efectos de dripping, como si pasaran a ser una única muerte en una obra de contrastes entre interior y exterior por las referencias a los túneles de metro situados al fondo (Fig. 14. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT).

Terminamos con dos ejemplos vinculados más hacia el mundo de la publicidad y el cómic de humor. El primero (Fig. 15. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT) unido a la marea de batas blancas, un movimiento en pro de la sanidad pública, que recoge influjos desde Goya y Picasso en un activismo y tendencia en el arte hacia la crítica social, como los cartones para tapices de Goya con satíricas denuncias hacia las desigualdades sociales como *La nevada o El albañil borracho*, ambos de 1786, pasando por los *Caprichos* y los *Desastres de la Guerra* antes de alcanzar las pinturas negras. Quién lleva a cabo esta crítica es la médica y viñetista Mónica Lalanda, cuya reinterpretación aparecida en los medios de comunicación favorece la "democratización" de la pintura de Goya, en la medida que llega al gran público y no únicamente a quien contempla las instituciones regladas o las colecciones reales (Rodríguez y Mazo, 2019, p. 111).

La segunda obra está unida al cómic, y realizada por dos dibujantes murcianos en clave de humor y cuya torre de la catedral se erige de telón de fondo. Juan Álvarez y Jorge Gómez versionan algunas de las pinturas más universales para exponerlas en La Fábrica del Humor del Instituto Quevedo de Alcalá de Henares de Madrid (Fig. 16. Véase en el siguiente enlace https://lc.cx/otWsmT).

Goya se encuentra también en el grafiti, como cuando la Junta Municipal de Moncloa-Aravaca encargó en noviembre de 2022 al artista urbano Javier Lobo "Miek", un mural gigante ubicado en la calle de Mozart esquina con el paseo de la Florida, próximo al lugar donde ocurrieron los hechos.

Finalizando este análisis que demuestra el vigor y actualidad de *Los fusilamientos* de Goya, y desde un terreno distinto en otras artes con una marcada fuente goyesca, tenemos las fotografías de José Manuel Ballester en su serie de *Espacios ocultos III* de la pintura española con ese juego de espacios vaciados, como en sus fotografías *3 de mayo* de Goya y *En torno al Guernica* de Picasso (2008), el diseño de la portada del disco de Reincidentes en 1991 *Ni un paso atrás,* surgida un año antes de la conmemoración del Descubrimiento de América, donde cambia los personajes y el contexto de Goya por indígenas que son ejecutados por soldados españoles del siglo XVI, y cerrando este contexto multidisciplinar, no podemos olvidar al director de cine Carlos Saura que realizó en 2021 un corto de 14´ recreando los fusilamientos, titulado *Goya 3 de mayo,* debido al 275 aniversario del nacimiento del pintor, impulsado por el Gobierno de Aragón.

4. CONCLUSIONES

El siglo que más testimonios recoge fusilamientos desde las artes plásticas ya sea dibujo, grabado o pintura es el siglo XIX, así como también ilustraciones litográficas que aparecieron en prensa. Ejemplo de dichas ilustraciones son las del ilustrador británico Harold Piffard, de 1899, sobre la Ejecución del Duque de Enghien sucedida en 1804. También las del pintor Jean-Paul Laurens en 1872, encargos posteriores que se enlazan a un valor simbólico y documentalista, que trasciende a la mera pintura para situarse en el terreno del homenaje, de la lucha, de los derechos, etc.

Transciende en la investigación el cuadro *Los fusilamientos* de Goya, símbolo de la barbarie humana en una sin razón que supone cualquier conflicto violento. Después de 210 años de su elaboración continúa muy actual, reinterpretado constantemente desde diversos enfoques de protesta y reivindicación, como un icono de injusticia, desprotección y maltrato de los derechos.

En muchas de estas obras el espectador se podría encontrar dentro del cuadro, porque podemos ser víctimas, por ejemplo, junto a la pareja que se abraza esperando a ser fusiladas en el cuadro del pintor murciano Bonafé, o también son los ojos del soldado que contempla el mismo horror, privilegiado público en primera fila del horror.

Uno de los grandes fusilamientos de la historia ocurrió entre Viznar y Alfacar (Granada), probablemente un 18 de agosto 1936, y que sin testimonio alguno ha quedado en el imaginario. Es el de la trágica noche en la que se llevaron a Federico García Lorca, y por el que cada año se conmemora el aniversario de su muerte.

Sorprendentemente, Amnistía Internacional protesta constantemente por el aumento de ejecuciones en los últimos años, porque solo en 2023 se llevaron a cabo un total de 1.153 ejecuciones, sin contar los datos desconocidos de China (Hui, 2024). Las armas de fuego han estado presentes en ejecuciones de Afganistán, China, Corea del Norte, Palestina (Estado de), Somalia y Yemen, según el Informe Global de Amnistía Internacional (2024).

Las Guerras de la Independencia hispanoamericanas supusieron un aluvión de nefastos acontecimientos, que ocasionaron ser precursores de un testimonio gráfico de fusilamientos desmesurados a lo largo del siglo XIX. No obstante, en el XX disminuyó su impacto en el terreno pictórico, aunque existen iconos como Picasso que se posicionan al mismo nivel de popularidad que Goya, en una tipología que transciende a otras artes como hemos comprobado en murales, fotografía, cine, literatura, etc. El siglo XX por estadística es el más contundente debido a las dos grandes guerras, la Guerra Civil, la guerra de Vietnam, así como las revoluciones en distintos lugares del mundo y sus dictaduras. Pero no deja de ser alarmante en plena era de información global que sigan sucediéndose este tipo de ejecuciones por fusilamiento, donde el arte, y constatado en el análisis, puede ser un buen antídoto para frenar su expansión creciente.

REFERENCIAS

Allepuz García, P., García Zapata, I. J., Lorente, J. P., Olivares Martínez, D., & Gómez Cifuentes, B. (2019). Crónicas. *Archivo Español De Arte*, *92* (367), 351–356. https://doi.org/10.3989/aearte.2019.v92.i367

AMARILLO VARGAS J.M., & MARTÍNEZ SALAS, D. (30 DE ENERO DE 2015). MANUEL MIRANDA RENDÓN. PINTOR E ILUSTRADOR GRAZALEMEÑO DEL S. XIX. *RAÍCES DE GRAZALEMA.* HTTPS://N9.CL/UDUCR

Baticle, J. (2004). *Francisco de Goya.* ABC.

Calderón Gómez, J. J. (2018). La huella de los fusilamientos de Goya en los siglos XIX y XX. *Publicaciones didácticas,* 92, 165-174. https://acortar.link/dWhuKL

De Blas Ortega, M. (2013). Los cuadros de fusilamientos en el siglo XIX. Una discusión de intenciones. *Revista Bellas Artes,* 11, 55-79. https://doi.org/10.25145/j.bartes

De Blas Ortega, M. (2021). Cuadros de fusilamientos, SS. XX-XXI. De la mímesis al fantasma. *Revista Bellas Artes,* 15, 11-32. https://doi.org/10.25145/j.bbaa.2021.15.01

Gamborino, M. (1813). *Los cinco religiosos fusilados en Murviedro durante la Guerra de la Independencia* (Aguafuerte). Museo Nacional del Prado https://n9.cl/k2fkk

Gil Amundarain, Y. (2017). El ocaso de un libertador: aspectos históricos en torno a la figura de Manuel Piar. *Tiempo y espacio*, *27*(68), 89-110. https://acortar.link/VeEOoQ

GIMÉNEZ CHUECA, I. (31 DE OCTUBRE DE 2023). EL CASO VIRGINIUS, LA "PRECUELA" DEL DESASTRE DEL 98. *LA VANGUARDIA.* HTTPS://N9.CL/3OIWZ

GUERRERO ACOSTA. J. M. (2004). EL EJÉRCITO FRANCÉS EN MADRID, *REVISTA DE HISTORIA MILITAR*, 48(1), 235-264. HTTPS://ACORTAR.LINK/QQDRFM

González Orozco, A. (1824). *Fusilamiento de Agustín de Iturbide* (Pintura). Museo Nacional de Historia. Mediateca INAH https://acortar.link/sJ77ET

Gonzales Viaña, E. (26 de febrero de 2012). Los compañeros. *Chiquián y sus amigos. Armando Alvarado Balarezo. Nalochiquian.* https://acortar.link/ipIWox

Hui, S. (29 de mayo de 2024). Amnistía Internacional: Ejecuciones a nivel mundial en 2023 alcanzaron su cifra más alta desde 2015. *AP.* https://n9.cl/dlans

Informe Global de Amnistía Internacional (2024). *Condenas a Muerte y ejecuciones. 2023*. *Amnistía Internacional.* Peter Benenson House.

Jalil, G. (2021). El periodista que ilustraba fusilamientos. *Museo de Prensa UDP.* https://lc.cx/s-adhX

López García, S. (s.f.). Litografías representando fusilamientos de prisioneros del *Pla del Pou* (de Paterna). *Centre d´Estudis Locals de Burjassot*. https://n9.cl/h7iht

Lamban, A., Pérez, L., & Mañeru, M. (23 de agosto de 2022) La carcajada cínica de Yue Minjun, *Revista Kalos.* http://www.revistakalos.com/yue-minjun/

MÉNDEZ CASTELLÓ, A. (09 DE NOVIEMBRE DE 2018). CUBA Y EL ASESINATO DE LOS EXPEDICIONARIOS DEL VAPOR VIRGINIUS. *CUBANET.* HTTPS://LC.CX/DLRQGG

Pastoriza, F.R. (07 de diciembre de 2022). La Academia de Bellas Artes reinvindica la obra de Álvaro Delgado. *AquíMadrid.* https://lc.cx/jEuouk

PERELLÓ, F. (01 DE MAYO DE 2012). EL FUSILAMIENTO DEL GENERAL LACY EN EL CASTILLO DE BELLVER. *DIARIO DE MALLORCA.* HTTPS://N9.CL/PONWJ

Ramos Aguirre, F. (12 de octubre de 2020). Para mirar el 2021: Los huesos de Iturbide en Victoria. *Paso Libre.* https://n9.cl/4u3me

RODRÍGUEZ VELASCO. M., & MAZO SALMERÓN, M.E. (2019) DE LA PINCELADA INDIVIDUAL A LA "PINCELADA COLECTIVA" EN RED EN EL "ARTIVISMO": EVOLUCIÓN DE LA EXPRESIÓN DE DENUNCIA SOCIAL. (2019). *MICROTEXTUALIDADES. REVISTA INTERNACIONAL DE MICRORRELATO Y MINIFICCIÓN*, *6*, 103-122. HTTPS://DOI.ORG/10.31921/MICROTEXTUALIDADES.N6A8

Sánchez García, R. (2012). Héroe y mártir. La construcción del mito de Diego de León. *Revista de historia militar,* 112, 265-296. https://acortar.link/ZUWXRD

Siller Vázquez, P. (2019). Manet y el cuadro de maximiliano. *Cuadernos Fronterizos*, 47(15), 51-53. https://lc.cx/DIzi3B

Smith, M.M. (15 de febrero de 2023). ¿Es la ejecución por fusilamiento de Carolina del Sur la última recreación de la guerra de Secesión? *The Conversation.* https://n9.cl/9mwor

Tendencias en los estudios de desarrollo y territorio: análisis a partir de indicadores bibliométricos

Nelson Leonardo Montoya Arévalo

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO (Colombia)

DOI:https://doi.org/10.14679/4111

Resumen: Los estudios de desarrollo y territorio abarcan un campo científico que indaga acerca de las implicaciones que tienen los modelos de desarrollo en la configuración de los territorios. Han sido múltiples los lugares, autores y enfoques que confluyen en este campo de estudio, por lo cual, resulta pertinente cuestionarse sobre ¿cuál ha sido, donde se ha generado, quienes la han generado y donde se ha divulgado la producción científica de los estudios de desarrollo y territorio de acuerdo con indicadores bibliométricos? Para responder a esta pregunta, se analizaron 1945 artículos científicos publicados entre los años 2014 a 2024 desde una perspectiva cuantitativa basada en técnicas bibliométricas, considerando indicadores como documentos por año, documentos por autor, documentos por revista, y, mediante análisis de redes se realizaron análisis de cocitación y análisis de co-ocurrencia por palabras claves. Se logró identificar un campo de estudio que ha venido evolucionando, ofreciendo miradas mucho más heterogéneas que trascienden las tradicionales miradas de la economía y la geografía, integrando elementos culturales, políticos y medioambientales, entre otros para comprender las realidades locales. El panorama es favorable para nuevas investigaciones que busquen remover la frontera del conocimiento, permitiendo vincular ejes temáticos diversos y alternativos para el entendimiento de las implicaciones que tienen los modelos de desarrollo en la configuración y reconfiguración de territorios.

Palabras clave: desarrollo, territorio, medioambiente, desarrollo regional, bibliometría

Abstract: Development and territorial studies comprise a scientific field that investigates the implications of development models in the configuration of territories. There have been multiple places, authors and approaches that converge in this field of study, therefore, it is pertinent to question what has been, where has it been generated, who has generated it and where has the scientific production of development and territorial studies been disseminated according to bibliometric indicators? To answer this question, 1945 scientific articles published between the years 2014 to 2024 were analyzed from a quantitative perspective based on bibliometric techniques, considering indicators such as documents per year, documents per author, documents per journal, and, through network analysis, co-citation analysis and co-occurrence analysis by keywords were performed. It was possible to identify a field of study that has been evolving, offering much more heterogeneous views that transcend the traditional views of economics and geography, integrating cultural, political and environmental elements, among others, to understand local realities. The panorama is favorable for new research that seeks to remove the frontier of knowledge, allowing the linking of diverse and alternative thematic axes for the understanding of the implications of development models in the configuration and reconfiguration of local realities.

Keywords: development, territory, environment, regional development, bibliometrics

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de desarrollo y territorio consideran las implicaciones que tienen los modelos de desarrollo en la configuración o producción de los territorios, situando en lugares específicos las tensiones entre desarrollo, sociedad, economía, cultura y medio ambiente entre otras dimensiones que confluyen en la realidad territorial. Como se hará evidente a lo largo de este trabajo, este campo de estudio ha venido cambiando significativamente durante la última década como resultado de la incorporación rigurosa de enfoques multi y transdisciplinares para abordar las realidades locales, por lo cual, una investigación de este tipo adquiere gran relevancia en la medida que permite obtener una mirada amplia de este campo de estudio, con el fin de que futuras investigaciones identifiquen las necesidades propias del campo y contribuyan de manera significativa en su desarrollo ocupándose de sus necesidades particulares.

Ahora bien, en vista de la pertinencia de abordar de manera amplia y panorámica el conocimiento existente en esta materia interrogando la producción intelectual reciente, la bibliometría brinda una serie de herramientas útiles que ayudan en este tipo de ejercicios. Como aproximación inicial a la bibliometría, se puede establecer que a través de sus métodos se puede medir la evolución de la producción científica de individuos o grupos de estudio en diversos escenarios, generando un mayor aprovechamiento de los recursos disponibles a partir del análisis de datos (Romero-Carazas et al., 2025).

Por su parte, como lo establece Tomás-Górriz y Tomás-Casterá (2018) la cuantificación de las publicaciones es el elemento inicialmente contemplado por los estudios bibliométricos, sin embargo, la medición de citas se convierte en una herramienta útil para establecer el impacto o importancia de una publicación. En este sentido, la bibliometría desde su fundamentación cuantitativa se alimenta de datos suministrados por bases de indexación científica, dentro de las que se encuentran algunas de las más robustas y reconocidas como SCOPUS y WOS. En vista del campo de estudio que se aborda desde este estudio bibliométrico, resulta útil trabajar desde la base de datos de SCOPUS, la cual como plantean Codina et al. (2020) cuenta con una mayor cobertura en publicaciones de ciencias sociales y humanidades.

En este sentido, considerando que los estudios de desarrollo y territorio comprenden diversas perspectivas, y los métodos bibliométricos brindan herramientas útiles para dimensionar un campo de estudio, resulta coherente que esta investigación esté orientada por el interrogante que se cuestiona sobre ¿cuál ha sido, donde se ha generado, quienes la han generado y donde se ha divulgado la producción científica de los estudios de desarrollo y territorio de acuerdo con indicadores bibliométricos? En este sentido, en este manuscrito se presentan diferentes secciones que permiten responder estas inquietudes. Inicialmente se exponen los aspectos teóricos que enmarcan los estudios de desarrollo y territorio, posteriormente se abordan aspectos metodológicos tenidos en cuenta para el desarrollo de este trabajo y seguidamente se exponen los resultados, discusión y conclusiones a los que se llegó con este ejercicio investigativo.

1.1. Perspectivas teórico-conceptuales en los estudios de desarrollo y territorio

El concepto de desarrollo se ha venido transformando a través del tiempo y en gran medida se ha derivado de la noción occidental de progreso que tomó gran relevancia en Europa durante el periodo de la Ilustración. El desarrollo se ha equiparado con otros conceptos como el de civilización, evolución, riqueza y crecimiento. Especialmente el concepto de riqueza fue planteado por Adam Smith y luego por Stuar Mill como

determinante de prosperidad o decadencia de los países, enfoque que sigue dejando huella en la actualidad.

En contraposición a la visión hegemónica del desarrollo, autores como Useche (2012) consideran que el desarrollo es un proceso cultural e histórico, así como multidimensional y no meramente económico, por lo cual, requiere que se interrogue su vigencia, los lugares propios en los que ha habitado y los sentidos que comportan los modos de acción que adopta, lo cual, es coherente con lo expuesto por Gimeno y Monreal (1999) quienes consideran que entender el desarrollo como una construcción social e histórica es reconocer que es un producto contingente y, por lo tanto, puede ser modificado. Estos elementos abren la posibilidad hacia nuevas interpretaciones del desarrollo.

Teniendo en cuenta que los enfoques del desarrollo son variados y enmarcan intereses diversos, para dimensionar la amplitud del campo de estudio, Contreras (2017) ofrece un recorrido por nociones diversas del desarrollo y sus autores contemplando 9 enfoques del desarrollo, pasando desde el desarrollo como modernización, desarrollo como dependencia, desarrollo como satisfacción de necesidades básicas, desarrollo a escala humana, desarrollo sostenible, desarrollo como proceso de expansión de libertades, desarrollo humano, desarrollo como neomodernización, hasta el posdesarrollo.

Por su parte, Escobar, uno de los autores con los índices de co-citación más altos en este campo genera un aporte significativo frente al marco teórico del desarrollo, profundizando en lo que denomina los estudios críticos del desarrollo. Este autor considera cinco enfoques empezando por el de modernidad/colonialidad/descolonialidad, pasando por las alternativas al desarrollo, las transiciones al postextractivismo, hasta el enfoque comunidad, relacionalidad, pluriverso en el cual se inscribe (2017).

A partir de estas generalidades que dan luces sobre múltiples cuestiones que se deben contemplar cuando se habla de desarrollo, esta enunciación teórica, más allá de profundizar en cada uno de los modelos, teorías y enfoques del desarrollo, es pertinente en la medida en que evidencia la complejidad y dimensión del campo de estudio, y resulta útil para encuadrar lo que mostrarán los datos a partir del análisis bibliométrico.

Por su parte, teniendo en cuenta que el desarrollo genera implicaciones directas sobre los territorios, es preciso considerar que el proceso cultural, social y las relaciones sociedad naturaleza que desarrollan los seres humanos provee de nuevas significaciones e interrelaciones el encuentro entre el sujeto, el tiempo y el espacio, por lo cual, el territorio deja de ser espacio físico y se configura como lugar en términos de Useche (2008). Al respecto, algunos autores consideran que entender el territorio como lugar implica entender el lugar como lugar-Red, contemplando “las relaciones de poder a partir de la concurrencia de los actores (humanos y no humanos), sus agencias y sus vínculos en rangos temporales y espaciales específicos” (Palacio, 2017, p. 79).

A partir de esas aproximaciones al entendimiento del territorio, estudiar este concepto implica entender que, el territorio como concepto que emana en la modernidad es consustancial al concepto de estado, sin embargo, si se concibe el territorio como un concepto teórico y un objeto empírico (Llanos, 2010), este adquiere un sentido amplio que permite entender que, la territorialización comprendida como los distintos proyectos en el que varios actores despliegan estrategias para producir territorios (Bassett y Gautier, 2014), no solamente es producto de las actuaciones del estado, sino que también es producto de las actuaciones de actores no estatales como lo plantean Rasmussen & Lund (2018) de acuerdo con la conceptualización del territorio planteada por Baquero et al. (2022).

Teniendo en cuenta esas consideraciones, buena parte de los estudios de territorio comprende el territorio como un proceso relacional en donde interactúan actores humanos y no humanos (animales, naturaleza, mundo material e inmaterial), actantes en términos de Latour (2007). Desde esa mirada relacional, uno de los enfoques es el que plantean Agnew y Oslender (2010) quienes se refieren a aspectos como las territorialidades superpuestas, sin embargo, otra corriente comprende que las relaciones entre actores más allá de sobreponerse unas dimensiones a otras, implica entender las relaciones entre esas dimensiones de manera interna y externa, simultánea y/o sucesiva, como la convergencia de múltiples territorios, el que se crea desde la dimensión cultural, pero también el que se crea desde la dimensión económica y el de la política, dándole sentido a un territorio multiterritorial en el sentido más amplio del planteamiento de Haesbaert (2013).

2. MÉTODO

Los aspectos metodológicos para desarrollar la investigación contemplan aspectos tales como la fuente de información, las estrategias de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión y el procedimiento desarrollado. Para adelantar el análisis bibliométrico propuesto se tomó como fuente de información la plataforma SCOPUS de Elsevier, ya que cuenta con la mayor cobertura en publicaciones de ciencias sociales y humanidades como lo establece Codina et al. (2020).

Se analizaron en total 1945 documentos considerando los siguientes criterios para configurar la ecuación de búsqueda. Se emplearon las categorías conceptuales “territory” y “development” de acuerdo con el campo de interés, considerando las coincidencias en el título, el resumen y palabras clave. Se delimitó un periodo de tiempo de 2014 a 2024 con el fin de obtener una mirada actual del campo de estudio. Las publicaciones fueron artículos finalizados de revistas científicas ya que brindan una alta densidad y amplitud en el conjunto de datos, útil para el análisis bibliométrico. Adicionalmente, se delimitó el rastreo por coincidencias en palabras clave como “territory” "development" en relación con el campo de interés, pero también "regional development" y "economic development" para develar mediante análisis de co-ocurrencia por palabras claves nuevas categorías que se vinculan a las tradicionales dimensiones regionales y económicas. En síntesis, de acuerdo con los criterios mencionados, la ecuación de búsqueda se configuró así:

(title-abs-key ("territory") and title abs key ("development")) and pubyear > 2014 and pubyear < 2024 and (limit-to (doctype , "ar")) and (limit-to (srctype , "j")) and (limit-to (pubstage , "final")) and (limit-to (exactkeyword , "territory") or limit-to (exactkeyword , "development") or limit-to (exactkeyword , "regional development") or limit-to (exactkeyword , "economic development")) and (limit-to (subjarea , "soci") or limit-to (subjarea , "envi") or limit-to (subjarea , "econ"))

Frente al procedimiento, se descargó la base de datos que arroja SCOPUS mediante archivo CSV, se realizó depuración de datos y se consideraron indicadores bibliométricos como documentos por año, documentos por autor, documentos por revista utilizando técnicas propias de la estadística descriptiva, y mediante análisis de redes se realizaron análisis de cocitación y análisis de co-ocurrencia por palabras claves, para estos dos últimos se utilizó el software VOSviewer.

3. RESULTADOS

A partir del procesamiento y análisis de datos realizado, se hallaron los siguientes resultados en relación con los indicadores considerados. En primer lugar, frente al

indicador de producción por año, se puede identificar una producción año a año con un crecimiento constante a partir del año 2015 donde se cuenta con 101 publicaciones. A partir del año 2018 se duplicó esta cifra contando con más de 200 artículos publicados por año, exceptuando el año 2024 donde se contaba con 90 publicaciones al momento de la medición en vista de que aún no había terminado el año. Este comportamiento deja ver un campo de estudio en auge, el cual, genera interés para abordar la realidad social situada en espacios particulares. Sin embargo, la producción que se logré registrar al cierre de este año 2024 y el próximo año, darán indicios frente a lo que se puede esperar a futuro, pues se podrá ver si la leve caída que ha sufrido la producción pasando de aproximadamente 250 publicaciones en el 2021 a alrededor de 240 y 225 respectivamente durante 2022 y 2023 continuará o retomará la senda de crecimiento promedio registrada en la última década.

Con respecto a los documentos por autor, se puede evidenciar que el autor con más publicaciones cuenta con diez trabajos que se circunscriben en el campo de los estudios de desarrollo y territorio, los siguientes cuatro cuentan con seis publicaciones cada uno, y, los cinco restantes cuentan con cinco publicaciones cada uno. Adicionalmente, de acuerdo con los datos proporcionados por Scopus, tomando una muestra de referencia de los 160 primeros autores con más publicaciones sobre esta temática, se puede evidenciar que el 63% de ellos, 100 autores, cuentan con dos publicaciones, el 20% con tres trabajos, el 11% con cuatro trabajos, el 3% con cinco trabajos, otro 3% con seis trabajos y el 1% con diez trabajos.

Frente a este panorama, se puede establecer que los estudios de desarrollo y territorio son un campo temático con líneas de trabajo por autor en proceso de construcción, salvo algunos casos en los que se cuenta con más de cinco publicaciones que dan cuenta de una línea de investigación un poco más desarrollada. Por otra parte, quizás, este comportamiento de la reducida producción por autor permite esperar una tendencia si no creciente, por lo menos constante en la producción futura, derivada de esta amplia base de investigadores que incursionan en este tipo de estudios.

Ahora bien, las revistas en las que más se alojan publicaciones asociadas al campo de los estudios de desarrollo y territorio, por lo menos las cinco primeras (Sustainability, Regional research of Russia, Vestnik Moskovskogo universiteta Seriya 5 Geografiya, Revista Brasileira de Gestao e Desenvolvimento Regional, Geography and Natural Resources), mayoritariamente están en cuartiles inferiores de acuerdo con la clasificación de Simago, tres de ellas en cuartiles Q3 y Q4 y dos de ellas en Q1. Por su parte, estas revistas muestran un comportamiento similar a la producción por año descrita previamente con una tendencia constante y particularmente creciente en una de ellas (Sustainability). Si bien es claro que la revista Sustainability cuenta con el mayor número de publicaciones, resalta el hecho de que antes del 2018 las publicaciones estaban asociadas a 2 revistas rusas, 1 de Estados Unidos y 1 de Brasil que vinculan temas de economía regional y geografía. Esta situación permite ver la evolución que han tenido los estudios de desarrollo y territorio, transitando de disciplinas como la economía y la geografía a otras que se ocupan de los problemas que aquejan al medio ambiente, lo cual, hace evidente la transición teórica en los estudios sociales, donde no solamente se interpelan las relaciones entre seres humanos, sino entre entidades humanas y no humanas.

A partir del análisis de redes, en relación con la co-citación se logran identificar cinco clústers, tres de ellos que agrupan la mayor cantidad de autores y evidencian altos niveles de concentración comparados con los dos restantes. En ese sentido, a continuación, se enuncian los principales autores que conforman dichos Clústers y se resaltan sus publicaciones más recientes, aunque no en todos los casos las más citadas,

esto con el fin de complementar el análisis ofreciendo una mirada a las tendencias del conocimiento existente. En primer lugar, resalta el clúster que agrupa autores como Escobar; Boelens; Harvey; Agnew; Swyngedouw; Temper; Manzanal; y Massey, entre otros, dentro de los cuales los autores que destacan son Escobar y Boelens, este último el autor con más trabajos publicados en esta área y el más citado de todos, dentro de sus trabajos más recientes registrados en SCOPUS se destacan: Controversias territoriales enredadas: La minería, el ordenamiento territorial y la autoridad en Quetzaltenango Guatemala (Porada, Boelens y Hogenboom, 2024), La política ontológica en los debates sobre la defensa de los ríos: Desentrañando los campos de disputa en los giros ecocéntricos y no humanos (Boelens, et al., 2024) y Poder y política más allá de las fronteras de las especies: hacia la justicia multiespecífica en los territorios hidrosociales ribereños (Houart, et al., 2024). Un segundo clúster agrupa autores como Rodriguez-Pose; Martin; Torre; Hall; Medeiros y Rogerson, entre otros, siendo Rodriguez-Pose el autor más citado en este clúster, quien cuenta con un total de cinco publicaciones en este campo de estudio. Sus trabajos más recientes son: Confianza política y desarrollo económico en las regiones europeas (Muringani, et al., 2024), La transición verde y sus posibles descontentos territoriales (Rodríguez-Pose y Bartalucci, 2024) y Superar la estrechez de miras. Más allá del debate entre eficiencia y equidad en el desarrollo territorial (Rodríguez-Pose, et al., 2024). El tercer clúster asocia a Liu Y; Liu J; Li T; Li X; Li J; Wang; Wendt; HubaceK, entre otros, destacándose Liu Y como el autor más citado. Algunas de sus publicaciones más recientes son: Los beneficios del turismo para el desarrollo de las comunidades rurales (Liu, et al., 2023) y el desarrollo de un modelo de evaluación para supervisar la competitividad turística de los países (Liu, et al., 2021). En un cuarto clúster en el que se referencian menos de cinco autores destaca Pecqueur quien es uno de los autores más citados en el campo de los estudios de desarrollo y territorio, encontrándose registradas en SCOPUS publicaciones recientes como: ¿Puede el sistema alimentario territorial aportar soluciones a las crisis recurrentes del sistema alimentario mundial? (Pecqueur, 2024). Finalmente, en el quinto clúster se encuentran autores como Nefedova; Couto; Zubarevich; Loures; Baklanov; Bobylev y Salvati, entre otros, en este caso ninguno de ellos destaca con un alto número de citación comparado con los autores más citados en los clúster previamente descritos.

Frente al análisis de redes a partir de la co-ocurrencia por palabras clave, se hace evidente cómo las categorías centrales de territorio y desarrollo vinculan conceptos como desarrollo económico, sustentabilidad, crecimiento económico, gestión territorial. Sin embargo, la red con menos intensidad deja en evidencia temáticas de relevancia para los estudios de desarrollo y territorio, dentro de ellas se encuentra que dichos estudios están relacionados con temas de gestión y planeación territorial, medioambiente, urbanismo y turismo. En consecuencia, se puede ver como el campo temático del desarrollo y territorio tiene un fuerte arraigo con temas de economía, gobierno, políticas y urbanidad, sin embargo, el análisis de la red hace evidente el vínculo con otras dimensiones relacionadas con medio ambiente, sostenibilidad, cambio climático y cultura, entre otras.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de las críticas y limitaciones que pueden presentar los estudios bibliométricos como lo expone Camps (2008), los indicadores presentados en esta investigación brindan una mirada consistente frente al campo de los estudios de desarrollo y territorio. En primer lugar, resulta discutible el hecho de que las publicaciones de mayor impacto estén directamente relacionadas con revistas ranqueadas en cuartiles superiores, lo cual, se hizo evidente en los resultados obtenidos frente al análisis de publicaciones por

revista, dejando ver que este tipo de estudios responden a tradiciones temáticas que se asocian a determinadas revistas no por su clasificación sino por su campo de interés.

Por otra parte, los resultados encontrados dan cuenta de que a pesar de que la producción intelectual en temas de desarrollo y territorio se arraiga a tradiciones disciplinares, es un campo en expansión que considera diferentes dimensiones de la realidad para generar nuevo conocimiento. Este aspecto guarda relación con las diferentes perspectivas teóricas que enmarcan el campo del desarrollo y territorio, pues desde Latour (2007), pasando por Agnew y Oslender (2010), hasta Haesbaert (2013) se han considerado diversos elementos para abordar la realidad social, entendiendo los procesos de desarrollo y territorio más allá de la economía, la sociología y la política, para vincular a sus análisis múltiples dimensiones que atienden a la complejidad de la realidad.

En este sentido, se puede concluir que este análisis bibliométrico permite comprender que el campo de los estudios de desarrollo y territorio es un campo en construcción, en evolución, que durante los últimos 10 años ha mostrado un crecimiento constante, en el cual, buena parte de los autores están en las etapas iniciales de sus líneas de trabajo, lo cual, le augura un buen camino a esta área de estudio. Adicionalmente, es favorable para la generación de nuevo conocimiento ver un campo en el cual se rompen los arraigos disciplinares tradicionales y múltiples disciplinas convergen. Los estudios de desarrollo y territorio vinculan categorías conceptuales asociadas a diversos campos de estudio que permiten que nuevas investigaciones aborden la realidad social, pero también las relaciones hombre naturaleza, cultura y otras dimensiones que permiten innovar en la generación de conocimiento. Por su parte, si bien la co-citación evidencia la relevancia de algunos autores, estos niveles no son demasiado altos y abren la posibilidad a que nuevas ideas sigan renovando este campo de estudio, dejando ver un terreno fértil en el cual la multidisciplinariedad juega un papel preponderante en la generación de conocimiento.

REFERENCIAS

Agnew, J., & Oslender, U. (2010). Territorialidades superpuestas, soberanía en disputa: lecciones empíricas desde América Latina. *Tabula Rasa*, (13), 191-213. https://doi.org/10.25058/20112742.409

Baquero-Melo J., Quiroga-Rendón E., & Pachón-Gantiva G. (2022). Configuración territorial y territorialidades en disputa en dos subregiones del Sur del Tolima (Colombia). *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder, 13*(2), 331-354. https://doi.org/10.5209/geop.82853

Boelens, R., Hommes, L., & Hoogesteger, J. (2024). Ontological Politics in River Defence Debates: Unpacking Fields of Contention in Eco-Centric and Non-Human Turns. Water Alternatives, 2024, 17(3), 649–668. A17-3-4

Camps, D. (2008). Limitaciones de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la actividad científica biomédica. *Colombia Médica, 39*(1), 74-79. https://doi.org/10.25100/cm.v39i1.552

Codina, L., Morales-Vargas, A., Rodríguez-Martínez, R., & Pérez-Montoro, M. (2020). Uso de Scopus y Web of Science para investigar y evaluar en comunicación social: análisis comparativo y caracterización. *index. Comunicación*, *10*(3), 235-261. https://doi.org/10.33732/ixc/10/03Usodes

Gimeno Marton, J.C., & Monreal, P. (1999). *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología. Colección Desarrollo y Cooperación.* Editorial Catarata. España.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura Y Representaciones Sociales, 8*(15).

Houart, C., Hoogesteger, J., & Boelens, R. (2024). Power and politics across species boundaries: towards Multispecies Justice in Riverine Hydrosocial Territories. Territories. *Environmental Politics,* 1–21. https://doi.org/10.1080/09644016.2024.2345561

Latour, B. (2007). Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Manantial. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad, 4(11), 189-192.*

Liu, Y.L., Chiang, J.T., & Ko, P.F. (2023). The benefits of tourism for rural community development. *Humanities and Social Sciences Communications, 10*(1), 137. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01610-4

Liu, Y.L., Ko, P.F., Chiang, J.T. (2021). Developing an Evaluation Model for Monitoring Country-Based Tourism Competitiveness. *SAGE Open*, 11(3). https://doi.org/10.1177/21582440211047559

Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. https://revista-asyd.org/index.php/asyd/article/view/1119

Muringani, J., Fitjar, R.D., & Rodríguez-Pose, A. (2024). Political trust and economic development in European regions. *Annals of Regional Science, 73*(4), 2059–2089. https://doi.org/10.1007/s00168-024-01319-5

Palacio D. (2017). El lugar-red y la acción ambiental. Pistas para una gobernanza reflexiva y situada. *Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, *28*(1), 73-91. https://doi.org/10.5565/rev/redes.648

Pecqueur, B. (2024). Can the territorial food system provide solutions to recurring crises in the global food system? *Italian Review of Agricultural Economics, 79*(1), 5–14. https://doi.org/10.36253/rea-15170

Porada, H., Boelens, R., & Hogenboom, B. (2024). Entangled territorial controversies: Contesting mining, territorial ordering, and authority in Quetzaltenango,

Guatemala. *Geoforum*, 155, 104110. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2024.104110

Rasmussen, M.B., & Lund, C. (2018). Reconfiguring Frontier Spaces: The territorialization of resource control. *World Development*, 101, 388-399. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.01.018

Rodríguez-Pose, A., Bartalucci, F. (2024). The green transition and its potential territorial discontents. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society, 17*(2), pp. 339–358. https://doi.org/10.1093/cjres/rsad039

Rodríguez-Pose, A., Bartalucci, F., Lozano-Gracia, N., & Dávalos, M. (2024). Overcoming left-behindedness. Moving beyond the efficiency versus equity debate in territorial development. *Regional Science Policy and Practice, 16*(12), 100144. https://doi.org/10.1016/j.rspp.2024.100144

Romero-Carazas, R., Visurraga-Camargo, L., Gamarra-Castillo, F., Bazualdo-Florini, E., Espíritu-Martinez, A., & Callupe-Cueva, E. (2025). El rendimiento deportivo mediante técnicas de fisioterapia: un análisis de la producción científica en Scopus. *Retos, 62*, 96-103. https://doi.org/10.47197/retos.v62.109331

Tomás-Górriz, V., & Tomás-Casterá, V. (2018). La Bibliometría en la evaluación de la actividad científica. *Hospital a Domicilio, 2*(4), 145–163. https://doi.org/10.22585/hospdomic.v2i4.51

Useche, O. (2008). *Los nuevos sentidos del desarrollo.* Editorial Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Useche, O. (2012). La reestructuración "bio-económica" del capitalismo y su impacto en la reconfiguración del Estado y la ciudadanía. En González, R. & Richards, H. (Ed.), *Hacia otras economías, crítica al paradigma dominante.* (p.231-266). LOM Ediciones. http://www.alainet.org/es/active/58256

Zakariya, Y.F. (2022). Improving students' mathematics self-efficacy: A systematic review of intervention studies. *Frontiers in Psychology*, 13, 986622. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.986622

Diseño de recursos didácticos universales para Educación Infantil mediante Aprendizaje-Servicio y tecnología en la formación inicial docente

Francisca Moreno-Tallón

Sofía Villatoro Moral

Universitat de les Illes Balears (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4112

Resumen: Se presenta una experiencia de aprendizaje-servicio (ApS) en educación superior, realizada en la Universitat de les Illes Balears, enfocada en la creación de recursos didácticos universales para el segundo ciclo de educación infantil mediante el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En el estudio participaron estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Infantil. Estos colaboraron con docentes y centros educativos para analizar barreras de aprendizaje y desarrollar recursos accesibles. El objetivo fue promover la inclusión y garantizar el acceso equitativo al aprendizaje para todo el alumnado. El DUA, centrado en ofrecer diversas modalidades de representación, acción, expresión e implicación, sirvió como guía para crear materiales multisensoriales y accesibles. Entre estos se incluyeron herramientas audiovisuales, objetos manipulativos y propuestas interactivas, que fueron mejoradas tras su aplicación en el entorno educativo. La metodología promovió el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes universitarios, como creatividad, planificación y reflexión crítica, mientras que los recursos diseñados optimizaron la accesibilidad y motivación del alumnado de educación infantil. Los resultados evidencian el impacto positivo del ApS en la formación inicial docente y en la comunidad educativa, fortaleciendo vínculos entre universidad y escuelas. Se concluye que esta experiencia favorece prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas en educación infantil, destacando la importancia de replicar estas iniciativas en otros contextos para fomentar una educación accesible, universal e inclusiva.

Palabras clave: diseño universal para el aprendizaje, aprendizaje servicio, enseñanza superior, educación infantil

Abstract: This study presents a service-learning (SL) experience in higher education, carried out at the University of the Balearic Islands, focused on the creation of universal teaching resources for the second cycle of early childhood education using the Universal Design for Learning (UDL) approach. Students in the second year of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education participated in the study. They collaborated with teachers and schools to analyse learning barriers and develop accessible resources. The aim was to promote inclusion and ensure equal access to learning for all students. The SAD, focused on providing diverse modes of representation, action, expression and engagement, served as a guide for creating multisensory and accessible materials. These included audiovisual tools, manipulative objects and interactive proposals, which were improved after their application in the educational environment. The methodology promoted the development of professional skills in university students, such as creativity, planning and critical reflection, while the resources designed optimised the accessibility and motivation of early childhood education students. The results show

the positive impact of ApS on initial teacher training and on the educational community, strengthening links between universities and schools. It is concluded that this experience favours inclusive and equitable pedagogical practices in early childhood education, highlighting the importance of replicating these initiatives in other contexts to promote accessible, universal and inclusive education.

Keywords: universal design for learning, service-learning, higher education, early childhood education

1. INTRODUCCIÓN

Desde la universidad se plantea la necesidad de transformar los enfoques pedagógicos tradicionales, integrando modelos y metodologías innovadoras que promuevan la equidad, la accesibilidad y la participación activa de todo el alumnado. En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje-Servicio (ApS) y la innovación educativa mediante el uso de la tecnología se consolidan como pilares fundamentales para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad.

Asimismo, se destaca la importancia de una formación docente integral que no solo contemple el dominio técnico de herramientas pedagógicas, sino que también desarrolle una visión crítica y un compromiso ético con la atención a la diversidad, garantizando así una educación de calidad para todo el alumnado

1.1 Inclusión educativa y el papel del DUA en la práctica de la educación infantil

En la realidad educativa actual, la heterogeneidad de las aulas de educación infantil, las necesidades individuales y las singularidades del alumnado representan un desafío para el avance de una educación inclusiva. Ante este reto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje-Servicio (ApS) surgen como elementos imprescindibles para garantizar el acceso equitativo, la participación y el progreso de todo el alumnado en los contextos educativos (Booth & Ainscow, 2015). En esta línea, se diseñan estrategias pedagógicas flexibles que fomentan la interacción entre todo el alumnado, garantizando una educación inclusiva basada en el principio de igualdad de oportunidades. Este enfoque promueve que los sistemas educativos respondan a las necesidades de cada estudiante, independientemente de sus características y potencialidades (UNESCO, 2020).

Los orígenes del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se encuentran en la necesidad de superar las limitaciones de los enfoques educativos tradicionales. Su desarrollo en la década de 1990 marcó un hito hacia la inclusión, destacando la importancia de eliminar las barreras para el aprendizaje. Investigaciones realizadas por el Center for Applied Special Technology (CAST) fueron fundamentales en la formulación de estrategias innovadoras para reformular el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad humana. Así, el DUA se fundamenta en teorías derivadas de avances en neurociencia, investigación educativa y tecnologías (Cortés et al., 2021). Estos tres pilares son (CAST, 2021): la neurociencia cognitiva, que permite una comprensión más profunda de cómo se activa el cerebro durante el proceso de aprendizaje; las teorías y prácticas educativas exitosas, que han demostrado su eficacia en la eliminación de barreras al aprendizaje: el desarrollo de medios digitales y tecnologías educativas, que facilitan la personalización del proceso de aprendizaje.

La neurociencia ha identificado redes neuronales específicas vinculadas al reconocimiento, las estrategias y la afectividad, lo que influye directamente en el diseño de los principios del DUA (Alba et al., 2015): redes de reconocimiento: especializadas

en percibir y asignar significado a la información; redes estratégicas: responsables de planificar, ejecutar y monitorear las tareas: redes afectivas: encargadas de asignar significados emocionales a las acciones, estrechamente relacionadas con la motivación y la implicación en el aprendizaje.

Así, los tres principios del DUA (CAST, 2018) se alinean con estas redes neuronales: proporcionar múltiples formas de compromiso. Ofrecer opciones para la participación y la motivación; proporcionar múltiples formas de representación. Presentar la información de diversas maneras para acomodar la variabilidad cognitiva; proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Permitir que los estudiantes demuestren lo que saben de diversas maneras.

En consecuencia, el DUA se establece como un marco de principios y oportunidades diversas aplicadas al ámbito educativo (Flood et al., 2021). Este enfoque integra aportes de la neurociencia, la tecnología y la pedagogía, ofreciendo una respuesta integral y dinámica orientada a optimizar los procesos de aprendizaje en todo el alumnado de educación infantil.

1.2. Aprendizaje-Servicio y formación docente para impulsar la inclusión

El Aprendizaje-Servicio (ApS) desempeña un papel clave en la promoción de la equidad educativa, al integrar experiencias prácticas con un enfoque solidario que impulsa la creación de recursos y estrategias pedagógicas inclusivas. Esta metodología combina la formación académica con la acción comunitaria, equilibrando el aprendizaje y el servicio para generar un impacto significativo en todas las personas involucradas (CRUE, 2015).

El ApS conecta a los futuros docentes con las realidades y necesidades de la comunidad educativa, ofreciéndoles una plataforma para diseñar materiales didácticos universales que eliminen barreras de aprendizaje y promuevan la participación activa de todo el alumnado. Este enfoque no solo refuerza las competencias pedagógicas del alumnado universitario, sino que también beneficia directamente a los contextos escolares al capacitar a los futuros docentes con valores inclusivos, habilidades pedagógicas, sociales y éticas fundamentales para atender la diversidad en el aula de educación infantil (Martín-García et al., 2020).

Además, el ApS fomenta un compromiso sólido con la educación inclusiva al involucrar a los estudiantes en proyectos que impulsan estrategias de transformación de la exclusión a la inclusión (Juvonen et al., 2019). En el ámbito universitario, esta metodología potencia competencias esenciales como la creatividad, la planificación y la resolución de problemas, mientras fortalece valores como la solidaridad y el respeto por la diversidad (Santos et al., 2021). Paralelamente, el ApS facilita el desarrollo de recursos didácticos inclusivos que enriquecen las prácticas pedagógicas, mejorando la accesibilidad y promoviendo la participación equitativa.

De este modo, el ApS no solo fortalece la formación profesional de los futuros docentes, sino que también opera como una herramienta transformadora para promover entornos educativos inclusivos y equitativos, generando un impacto positivo y sostenible tanto en la preparación de los docentes como en la atención de todo el alumnado de las aulas de educación infantil.

La implementación efectiva de enfoques educativos inclusivos, como el DUA y el ApS, requiere una formación docente continua y el compromiso coordinado de todo el equipo educativo. Este proceso no solo garantiza la sostenibilidad de las metodologías, sino que también asegura que las estrategias inclusivas respondan de manera adecuada a las necesidades de todo el alumnado (Echeita, 2022).

La integración del DUA y el ApS en la formación inicial del profesorado representa un avance significativo en el ámbito educativo. Estas metodologías, al combinar enfoques teóricos y prácticos, no solo promueven la implementación de estrategias universales diseñadas para eliminar barreras al aprendizaje, sino que también fortalecen el compromiso del profesorado con la educación inclusiva. En este sentido, transforman las aulas de educación infantil en espacios más accesibles, equitativos y participativos, favoreciendo la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.
La articulación entre formación permanente y coordinación docente es, por tanto, esencial para consolidar estas prácticas pedagógicas como elementos centrales en la evolución hacia sistemas educativos inclusivos y de calidad (Echeita, 2022).

1.3. Formación Docente e innovación educativa con tecnología

La formación del profesorado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es esencial para afrontar los retos educativos del siglo XXI. Las TIC no solo enriquecen las prácticas pedagógicas al incorporar herramientas digitales innovadoras, sino que también permiten personalizar los procesos de aprendizaje para atender la diversidad en el aula. La capacitación docente en este ámbito debe incluir tanto el dominio técnico de las herramientas como la integración pedagógica de estas en el currículo, promoviendo metodologías activas y colaborativas (UNESCO, 2019). Además, una formación continua y actualizada garantiza que los educadores puedan adaptarse a los avances tecnológicos y a las necesidades cambiantes de los estudiantes, fortaleciendo su rol como facilitadores de un aprendizaje significativo y conectado con el entorno digital.
Asimismo, la formación en TIC debe estar orientada hacia el desarrollo de competencias digitales docentes, las cuales incluyen no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad de evaluar críticamente el impacto de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Redecker y Punie (2017), estas competencias son fundamentales para diseñar experiencias educativas que integren herramientas digitales de manera efectiva y ética. Además, investigaciones recientes destacan la importancia de fomentar un enfoque reflexivo en el uso de las TIC, donde los docentes puedan adaptar su práctica a contextos diversos y a las necesidades individuales del alumnado. Esto requiere políticas educativas que prioricen programas de formación continua y que promuevan una cultura de innovación pedagógica, asegurando que las tecnologías sean un recurso inclusivo y accesible para todos los alumnos (OECD, 2021).
El objetivo del presente estudio fue fomentar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes universitarios a través de una actividad práctica diseñada para generar un impacto positivo en la comunidad educativa. En este contexto, se empleó el DUA dado su potencial para facilitar la creación de materiales didácticos accesibles y universales, así como el APS y la tecnología aplicada a la educación

2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló en el contexto de la Universitat de les Illes Balears, con alumnado de segundo curso del Grado en Educación Infantil, garantizando la confidencialidad y el consentimiento informado de todos los participantes. Los estudiantes, junto con los docentes de las aulas de educación infantil de diferentes escuelas, participaron activamente en la identificación de barreras a la participación del alumnado en las aulas. Estos obstáculos fueron analizados para comprender mejor las necesidades y características del alumnado, con el fin de diseñar recursos didácticos accesibles, multisensoriales y universales.

Siguiendo los principios del DUA, el diseño de los materiales se centró en proporcionar múltiples formas de representación, participación y expresión para abordar la diversidad de aprendizajes. Los recursos creados incluyeron elementos audiovisuales, manipulativos y actividades interactivas, pensados para eliminar barreras cognitivas, sensoriales y de acceso a la información. Tras el diseño inicial, estos materiales fueron implementados en las aulas y evaluados en tiempo real para ajustar su efectividad y adecuación según las respuestas y necesidades observadas en el contexto educativo.

Para la recogida de datos, se utilizó un cuestionario estructurado que combinaba preguntas cerradas con escala Likert y preguntas abiertas respondidas por el alumnado. Las preguntas cerradas permitieron obtener datos cuantitativos sobre la efectividad de los materiales diseñados, mientras que las preguntas abiertas ofrecieron información cualitativa sobre las experiencias de los participantes y las percepciones sobre la mejora de la inclusión y la participación en el aula.

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadísticas descriptivas utilizando un software estadístico, mientras que los datos cualitativos fueron sometidos a una codificación temática. Esta codificación permitió identificar patrones recurrentes y categorías relevantes relacionadas con la efectividad de los materiales en la mejora de la accesibilidad y la participación en las aulas de educación infantil. Se utilizó un enfoque de triangulación de datos, combinando las perspectivas de estudiantes, docentes y observadores externos, con el fin de garantizar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

3.RESULTADOS

En este estudio, se analiza la percepción de estudiantes de Educación Infantil sobre la elaboración de un recurso didáctico basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los resultados se presentan en cinco apartados: (1) datos de los participantes; (2) conocimientos previos sobre la temática; (3) análisis del trabajo en equipo; (4) satisfacción de la experiencia; (5) recursos utilizados; (6) beneficios y mejoras sobre la experiencia (7) impacto del Aprendizaje-Servicio en la Formación Docente y Escolar.

3.1. Datos de los participantes

Los participantes del estudio abarcan varias franjas de edad, siendo el grupo más numeroso el de más de 23 años, con (n=11). Le siguen los de 21 años, que suman (n=10), y los de 23 años, con (n=8). Los más jóvenes, de 19 y 20 años, tienen menor presencia, con (n=5) y (n=1) participantes, respectivamente. En cuanto al género, la mayoría de los participantes se identifican como femenino, representando el 93% de la muestra, mientras que el 7% restante corresponde al género masculino. Esta distribución refleja una participación predominantemente femenina en el estudio.

3.2. Conocimientos previos de la temática

En relación con los conocimientos previos sobre la temática, (n=26) participantes indicaron que ya contaban con cierta familiaridad, mientras que (n=14) afirmaron no tener experiencia previa en el tema. Estos resultados reflejan que, aunque una mayoría tenía antecedentes sobre el contenido, una proporción significativa participó desde un nivel inicial, lo que sugiere un contexto diverso en términos de preparación y conocimiento inicial.

3.3. Análisis del trabajo en equipo

Para valorar el trabajo en equipo, se formularon dos tipos de preguntas. La primera abordaba la satisfacción general de los participantes al colaborar en equipo para elaborar

el recurso didáctico, utilizando una escala Likert que permitía expresar distintos niveles de satisfacción, desde bajo hasta alto. La segunda pregunta indagaba sobre la contribución del trabajo grupal al enriquecimiento de la actividad, utilizando un formato de respuesta cerrada donde los participantes podían elegir entre "Sí" o "No". Estas preguntas combinan enfoques cuantitativos y cualitativos, lo que permite obtener tanto una valoración numérica como una percepción general del impacto del trabajo colaborativo.

La mayoría de las personas participantes expresaron una valoración positiva hacia la experiencia grupal. Respecto a la satisfacción general, (n=23) otorgaron la máxima puntuación, mientras que (n=13) dieron una puntuación alta. Solo (n=1) indicó una puntuación baja. En relación con la contribución del grupo al enriquecimiento de la actividad, (n=38) señalaron que fue beneficioso, mientras que únicamente (n=2) consideraron que no lo fue. Estos resultados reflejan que el trabajo colaborativo fue ampliamente valorado como una experiencia enriquecedora por la mayoría.

3.4. Satisfacción de la experiencia

La tabla 1 recoge la valoración del alumnado dividido en tres aspectos fundamentales de la experiencia educativa. En primer lugar, la satisfacción general que evalúa la percepción global de la actividad en términos de su desarrollo, aprendizaje y resultados alcanzados. Los datos muestran que (n=23) participantes otorgaron la máxima puntuación, mientras que (n=1) 4 seleccionaron una valoración media y (n=3) expresaron niveles bajos, evidenciando una tendencia predominantemente favorable. En segundo lugar, la valoración del apoyo docente, midiendo específicamente la calidad del acompañamiento brindado por el profesorado, incluyendo la claridad en las orientaciones y el apoyo ofrecido durante el proceso. Los resultados indican que (n= 18) otorgaron la puntuación más alta, (n=13) puntuaciones intermedias y 9 (n=9) bajas, lo que sugiere la necesidad de fortalecer este aspecto. Por último, el impacto del diseño universal centrado en cómo este enfoque promueve la inclusión, el progreso y la participación activa en el aula. Este punto recibió una valoración máxima de (n=34), mientras que (n=5) dieron una puntuación media y solo 1 (n=1) señaló una puntuación baja, reflejando un amplio reconocimiento del potencial del diseño universal para favorecer la igualdad de oportunidades. Estos resultados ofrecen una visión global sobre la experiencia educativa, destacando aspectos positivos y áreas susceptibles de mejora para optimizar futuras intervenciones.

Tabla 1. Valoración de la satisfacción por parte del alumnado

Aspecto evaluado	Alta satisfacción (5)	Satisfacción media (4)	Baja satisfacción (1-3)
Satisfacción general de la experiencia	23	14	3
Valoración del soporte docente	18	13	9
Impacto del diseño universal en el aula	34	5	1

La comprensión del diseño universal para el aprendizaje (DUA) fue evaluada a través de la pregunta: "Después de esta experiencia considero que he aprendido lo que implica el DUA". Los resultados muestran que 30 participantes (n=30) consideran haber adquirido este conocimiento, evidenciando que la actividad cumplió con sus objetivos formativos en este aspecto clave de la educación inclusiva.

Otro aspecto evaluado se centró en los puntos fuertes y las áreas de mejora de la actividad, mediante la pregunta: "Expresa 3 puntos fuertes y 3 puntos a mejorar de esta experiencia". Entre los puntos fuertes, los participantes destacaron la creatividad, el trabajo en grupo y las propuestas inclusivas. Respecto a las áreas de mejora, se identificaron comentarios sobre la necesidad de una mayor preparación previa y un mejor uso de los recursos disponibles.
En último lugar, la pregunta: "¿Cómo crees que puede influir esta experiencia en tu desarrollo profesional futuro como maestro/a?", exploró la percepción sobre el impacto profesional de la actividad. Las respuestas subrayan beneficios en la capacidad de desarrollar actividades inclusivas y fomentar una enseñanza más equitativa, consolidando la utilidad práctica de los aprendizajes adquiridos.

3.5. Recursos utilizados

Los datos recopilados reflejan una variedad de recursos empleados por parte de todo el alumnado para desarrollar los materiales didácticos, abarcando herramientas tanto tecnológicas como tradicionales. A continuación, se detalla el rol e impacto de los recursos más destacados utilizados en el proyecto, destacando cómo cada uno contribuyó a enriquecer los resultados:
MovieMaker y *Procreate* lideraron la lista de herramientas empleadas. *MovieMaker* permitió la creación de videos dinámicos que facilitaron la presentación de los contenidos, mientras que *Procreate* se utilizó para la ilustración y el diseño visual, mejorando notablemente la calidad gráfica de los recursos. Estas herramientas reflejan el interés por integrar opciones creativas en el proceso educativo, combinando dinamismo y diseño.
Por otro lado, *Pinterest* y los *generadores de códigos QR* también desempeñaron un papel clave. Pinterest se destacó como una fuente valiosa para recopilar ideas visuales y de diseño, enriqueciendo el contenido con nuevas perspectivas. Los *generadores de códigos QR* ofrecieron una solución innovadora al integrar elementos interactivos que proporcionaron acceso directo a recursos externos y vídeos complementarios, mejorando así la accesibilidad y fomentando un aprendizaje más interactivo.
El uso de dispositivos móviles y plataformas digitales como *YouTube* y *Canva* subrayó la importancia de contar con herramientas accesibles y versátiles. Los dispositivos móviles se emplearon como una herramienta clave en diversas fases del proyecto. Por su parte, *YouTube* se utilizó tanto para buscar ideas como para alojar materiales creados, mientras que *Canva* facilitó el diseño visual, ayudando a estructurar y presentar los contenidos de manera atractiva y profesional.
Aunque menos mencionados, *TikTok* y *Google* reflejaron la diversidad de enfoques adoptados. *TikTok* se empleó para crear presentaciones breves y dinámicas, adaptadas a formatos modernos que captan la atención de manera eficaz. Por otro lado, *Google* se utilizó como apoyo en la búsqueda de ideas e inspiración, destacando su papel como recurso convencional y práctico en el desarrollo de los proyectos.
Finalmente, aunque predominan las herramientas tecnológicas, también se mencionaron *materiales básicos* de aula como cartón, plumas y porexpan. Estos recursos tradicionales evidenciaron la creatividad y versatilidad de los participantes, que supieron combinar técnicas manuales con enfoques digitales para enriquecer sus propuestas.
Concretamente, sobre los recursos tecnológicos, el alumnado especifica una variedad de herramientas empleadas en la creación de los recursos didácticos, destacando tanto programas de edición y diseño como plataformas interactivas y dispositivos móviles. Estas herramientas permitieron abordar diferentes etapas del proceso, desde la

conceptualización y diseño hasta la presentación y accesibilidad de los contenidos (tabla 2):

Tabla 2. Recursos tecnológicos utilizados

Recurso utilizado	Frecuencia de uso (n)
MovieMaker	5
Procreate	4
Pinterest	4
Generador QR	3
Móvil	3
YouTube	2
Canva	2
TikTok	2
Materiales básicos	2
Google	1

3.6. Beneficios y mejoras sobre la experiencia

Los resultados (tabla 3) muestran que los beneficios de la experiencia fueron identificados por 25 participantes, (n=25), lo que representa el 62.5% del total. Estos beneficios incluyen el desarrollo de competencias esenciales, como la capacidad para diseñar actividades inclusivas, el fortalecimiento del trabajo colaborativo y el uso creativo de tecnologías.

Por otro lado, las áreas de mejora fueron señaladas por 15 participantes, (n=15), lo que equivale al 37.5% del total. Las sugerencias más comunes se relacionan con la necesidad de ofrecer mayor claridad en las instrucciones iniciales, proporcionar un acceso más amplio a recursos tecnológicos y mejorar la coordinación grupal.

En general, los resultados reflejan que una mayoría significativa de los participantes valora positivamente la experiencia. No obstante, las observaciones relacionadas con las áreas de mejora sugieren que ajustar ciertos aspectos organizativos podría maximizar el impacto de futuras actividades. Esta combinación de fortalezas y oportunidades para mejorar ofrece una base sólida para optimizar el diseño de próximas intervenciones educativas.

Tabla 3. Beneficios y mejoras a realizar sobre la experiencia

Aspecto evaluado	Número de menciones (n)	Porcentaje del total (%)
Beneficios de la experiencia	25	62.5
Áreas de mejora identificadas	15	37.5

3.7 Impacto del Aprendizaje-Servicio en la Formación Docente y Escolar

La experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) implementada en este estudio ha demostrado ser una herramienta eficaz tanto para la formación de futuros docentes como

para la mejora de las dinámicas educativas en el aula. Los resultados cuantitativos y cualitativos reflejan que el ApS permitió a los estudiantes universitarios desarrollar habilidades esenciales como la planificación, el diseño y la reflexión crítica, mientras que los recursos creados contribuyeron a la accesibilidad, participación y motivación del alumnado en el segundo ciclo de educación infantil. Además, los docentes y las escuelas receptoras valoraron los materiales por su utilidad en la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas. A continuación, se presenta la tabla 4 que resume los hallazgos principales, el número de menciones y el porcentaje de participantes que señalaron cada aspecto evaluado.

Tabla 4. Análisis de las acciones ApS en el alumnado

Aspecto evaluado	Hallazgos principales	Número de participantes (n)	Porcentaje del total (%)
Eficiencia del ApS para desarrollar habilidades docentes	Futuros docentes desarrollaron planificación, diseño, creatividad y reflexión crítica	30	75.0
Recepción de los recursos por parte de docentes y escuelas	Docentes y escuelas valoraron los recursos por su calidad y utilidad	15	37.5
Impacto en la accesibilidad y participación del alumnado	Aumento en la accesibilidad y participación en el segundo ciclo de educación infantil	20	50.0
Estrategias aportadas por los materiales creados	Nuevas estrategias para clases y mayor autonomía y motivación del alumnado	18	45.0
Reflexión crítica y aprendizaje inclusivo de los estudiantes universitarios	Comprensión profunda de la inclusión y diseño universal en el aula	25	62.5

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio confirma la efectividad del Aprendizaje-Servicio (ApS) combinado con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategias fundamentales para la formación inicial docente y la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas. Estas metodologías combinadas facilitan superar las limitaciones de los enfoques educativos tradicionales mediante la creación de recursos accesibles y el impulso de una participación activa del alumnado, en concordancia con los principios de equidad y accesibilidad promovidos por organismos como la UNESCO (2020).

El alumnado universitario adquirió competencias, como la planificación, el diseño inclusivo, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, todas ellas indispensables para cubrir las necesidades de todo el alumnado del aula (Blanch et al., 2020; Martín-García et al., 2020). Asimismo, los recursos diseñados bajo el marco del DUA se centraron en ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, lo que permitió optimizar la accesibilidad y aumentar la motivación del alumnado, en alineación con los principios establecidos por CAST (2018). Además, el uso de tecnologías reforzaron la importancia de integrar herramientas digitales en los procesos educativos, permitiendo

personalizar el aprendizaje y atender a las necesidades específicas de cada estudiante (OECD, 2021; Redecker & Punie, 2017).

El impacto del ApS evidenció el compromiso ético y social adquirido por los futuros docentes. La conexión entre universidad y escuelas resultó esencial para fortalecer un enfoque pedagógico inclusivo, beneficiando tanto a los estudiantes como a las comunidades educativas mediante la implementación de estrategias centradas en el alumnado y orientadas a la equidad (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2022).

En esta línea, se promovió el trabajo en equipo, el desarrollo del compromiso social en la educación como parte de una ciudadanía activa, y la responsabilidad de los docentes en la transformación de las realidades educativas (Bisquerra, 2008; Ruiz-Bejarano, 2020).

Sin embargo, los resultados identificaron áreas de mejora, como la necesidad de proporcionar instrucciones más claras, ampliar el acceso a recursos tecnológicos y optimizar la coordinación grupal. Estas observaciones subrayan la relevancia de un diseño organizativo más robusto para maximizar el impacto de futuras intervenciones (Flood & Banks, 2021). Asimismo, se subraya la relevancia de promover una formación docente, tanto inicial como continua, que trascienda el mero dominio técnico. Esta formación debe incorporar enfoques inclusivos y fomentar el trabajo colaborativo, priorizando no solo los resultados, sino también el desarrollo de competencias integradas en el currículo (Aparicio et al., 2021; UNESCO, 2019).

Desde un enfoque teórico y metodológico, la combinación del ApS y el DUA representa una innovación significativa al integrar principios neurocientíficos, pedagógicos y tecnológicos para abordar la heterogeneidad del alumnado (Cortés et al., 2021). Los pilares del DUA, fundamentados en redes neuronales vinculadas al reconocimiento, estrategia y afectividad, permiten un aprendizaje más personalizado y motivador, alineándose con los objetivos globales de inclusión educativa (Alba et al., 2015). Este tipo de metodologías fortalecen el compromiso social y profesional de los docentes al responder a las demandas de un contexto educativo diverso.

Este trabajo abre nuevas líneas de trabajo como por ejemplo la exploración de la sostenibilidad de estas estrategias en otros niveles educativos y contextos socioculturales, evaluando su efectividad a largo plazo. También sería pertinente investigar cómo el ApS y el DUA contribuyen al desarrollo profesional continuo de los docentes y analizar su impacto en entornos complejos y altamente heterogéneos (Juvonen et al., 2019; Santos et al., 2021). La incorporación de tecnologías enriquece el proceso, mediante la capacidad transformadora e innovadora. Todo ello provoca que el Aprendizaje-Servicio, combinado con el Diseño Universal para el Aprendizaje, sea una herramienta clave para garantizar la equidad y la inclusión en los sistemas educativos. Su capacidad para transformar la formación docente y las prácticas pedagógicas invita a su replicación en diversos contextos, consolidando su valor como enfoque educativo integral y sostenible.

REFERENCIAS

Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A., & Sánchez Serrano, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC – Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14*(1), 1-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118309

Aparicio Herguedas, J. L., Velázquez Callado, C., & Fraile Aranda, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte, 16*(49). https://doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1548

Blanch Gelabert, S., Edo Basté, M., & París Romia, G. (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *Red U, 18*(1), 123. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076

Batlle, R. (2010). Aprendizaje-servicio: Qué, cómo y para qué. Ponencia presentada en las Jornadas "Transformando la escuela con y para la comunidad", Universidad de Barcelona, España.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.* Bilbao: Wolters Kluwer.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares* (2ª ed.). Madrid: Fuhem Educación/OEI. https://lc.cx/Pmok01

CAST. (2018). *UDL and the learning brain.* Wakefield, MA: Author. https://bit.ly/3U5n14Y

Cortés, M., Ferreira, C., & Arias, A. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileña de Educação Especial, 27*(5), 269–284. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065

CRUE. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad.* Madrid: CRUE Universidades Españolas. https://lc.cx/Am-_xZ

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad, 10*(1), 207-218. https://lc.cx/DyoRxQ

Flood, M., & Banks, J. (2021). Universal design for learning: Is it gaining momentum in Irish education? *Education Sciences, 11*(7). https://doi.org/10.3390/educsci11070341

Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist, 54,* 250-270. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645

Martín-Garcia, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., & Rubio-Serrano, L. (2020). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *Alteridad, 16*(1), 12-22. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01

OECD. (2021). *The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners.* Paris: OECD Publishing. https://lc.cx/v3Hvep

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU*

Revista de Docencia Universitaria, 18(1), 233. https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407

Santos, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: Hacer personas competentes.* Octaedro.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción.* UNESCO. https://lc.cx/R94BF4

UNESCO. (2019). *ICT Competency Framework for Teachers.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://lc.cx/_TPUrz

Las docentes valencianas y su impulso a la renovación pedagógica en las aulas desde finales de los años 60 hasta la actualidad

Beatriz Cercos-Chamorro

Cristina Navarro Robles

Universitat de València (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4113

Resumen: Durante los años 60 del siglo XX empezaron a ser visibles en España diversos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), impulsados por docentes que comenzaron a organizarse para dar respuesta a unas prácticas educativas franquistas fundamentadas en el catolicismo, las metodologías pasivas, una pedagogía conservadora y tradicional, y la separación por sexos del alumnado. Es en este clima de cierta apertura docente en el que un grupo de maestras valencianas de todos los niveles educativos formaron parte de estos MRP integrándose en el *Seminario de Pedagogía* del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (CODyL) de Valencia, con el fin de llevar a cabo sus propias iniciativas renovadoras. Adela Costa, Carmen Miquel, Pilar Vela, Mª Dolores Galbis, María Pérez, Montserrat Vela, Elvira Mondragón, Pilar Moreno, Elisa Sanchís y Mercedes Madrid serían las encargadas de llevar a cabo estas aportaciones en áreas como la normalización del valenciano y el bilingüismo, la renovación pedagógica, así como las críticas políticas y la democratización de la escuela y la educación. Manifestaron un compromiso de transformación social y pedagógico dentro y fuera de las aulas dentro de las posibilidades que el contexto ofrecía, lo que supuso al mismo tiempo un cambio identitario en relación con la capacidad de las mujeres de ocupar puestos relevantes en su profesión y ser reconocidas por su trabajo.

Palabras clave: Movimientos de renovación pedagógica, transición democrática, maestras valencianas, Seminario de Pedagogía, emancipación femenina

Abstract: During the 60s of the 20th century, various Pedagogical Renewal Movements began to be visible in Spain, driven by teachers who began to organize to respond to Francoist educational practices based on Catholicism, passive methodologies, and a conservative and traditional pedagogy and the separation of students by sex. It is in this climate of a certain educational openness in which a group of Valencian teachers from all educational levels were part of these MRPs, joining the Pedagogy Seminar of the Official College of Doctors and Graduates of Valencia in order to carry out their own innovative initiatives. Adela Costa, Carmen Miquel, Pilar Vela, Mª Dolores Galbis, María Pérez, Montserrat Vela, Elvira Mondragón, Pilar Moreno, Elisa Sanchís and Mercedes Madrid would be in charge of carrying out these contributions in areas such as the normalization of Valencian and bilingualism, pedagogical renewal, as well as political criticism and the democratization of school and education. They expressed a commitment to social and pedagogical transformation inside and outside the classrooms within the possibilities that the context offered, which at the same time meant an identity change in relation to the capacity of women to occupy relevant positions in their profession and be recognized for their job.

Keywords: Pedagogical renewal movements, democratic transition, Valencian teachers, Pedagogy Seminar, female emancipation

1. INTRODUCCIÓN

Durante los años 60 del siglo XX comenzaron a ser visibles en España numerosos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) que supusieron "un proceso histórico constante de generación de nuevas ideas y propuestas por la mejora de la educación" (Pericacho, 2015, p. 70). Estos MRP fueron impulsados y en gran medida constituidos por docentes, hombres y mujeres, que empezaron a organizarse para responder a las prácticas educativas franquistas, basadas en el catolicismo. Estas prácticas aplicaban metodologías pasivas y, en muchos casos, seguían una pedagogía conservadora y tradicional, sustentada en la estricta separación del alumnado por sexos. Hacia 1957, estos movimientos se vieron impulsados por la llegada de grupos tecnocráticos a la dirección del Ministerio de Educación, quienes promovieron una modernización educativa enfocada en el uso de nuevos materiales, prácticas, y métodos didácticos innovadores. Su intención era renovar la enseñanza sin cuestionar las bases ideológicas del régimen (Viñao, 2014, pp. 27-28).

En este clima de cierta apertura docente la mayoría de los colectivos que formaron parte de los MRP estuvieron "encuadrados en el paradigma de indignación-orientada o crítica, y funcionaron independientemente como colectivos de maestros y maestras con total autonomía" (Anguita, 1997, p. 8). Compartían, además, un interés común por los cambios sociales y sostenían la defensa de un proyecto educativo integral, la crítica a la escuela tradicional, al modelo dominante de profesorado y a los fundamentos ideológicos de la escuela franquista. Asimismo, promovían el laicismo, la coeducación y una educación democrática y cívica, buscando impulsar transformaciones en las políticas educativas oficialistas. (Esteban, 2016, pp. 265).

En este contexto, un grupo de maestras de del Educación Primaria, profesoras de Enseñanza Media y licenciadas universitarias comenzaron a formar parte de estos movimientos de renovación educativa, integrándose en el *Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (CODyL) de Valencia. Estos organismos profesionales proporcionaban a los grupos de docentes que los sustentaban cobertura legal "medios y apoyo institucional, porque en un contexto autoritario y represor de ausencia de libertades civiles y políticas era complicado organizar propuestas alternativas que aspiraran a la democratización de la educación" (Lázaro, 2004, p. 297).

Desde esta perspectiva, nos planteamos preguntas sobre la relevancia de las mujeres que participaron en el CODyL de Valencia en la difusión de nuevas propuestas pedagógicas orientadas a renovar la escuela y la educación en diversos ámbitos. También nos interesa explorar cómo estas propuestas influyeron, en años posteriores, en los cambios sociales democráticos, en la promoción de las mujeres y en la construcción de nuevos modelos de identidad femenina, vinculados al prestigio y la visibilidad de las profesionales de la docencia.

Así pues, el objeto de esta investigación es, en primer lugar, conocer los planteamientos innovadores en temas de organización y de metodologías educativas, de bilingüismo, de cuestiones sociales o de feminismo, etc., que estas docentes comenzaron a desarrollar, sobre todo, a través de diversas publicaciones vinculadas al propio *Seminario Pedagógico*. También nos proponemos, en segundo lugar, recuperar algunos rasgos biográficos de estas jóvenes docentes que, con el paso del tiempo, se convirtieron, no sólo en referentes de las transformaciones de la escuela y de la educación valenciana,

sino que fueron también protagonistas y agentes de dinamización sociopolítica y cultural para amplios sectores de la sociedad valenciana, en algunos casos también respecto a la igualdad de género. Con ello, se puede apuntar a la espera de mayores resultados en la investigación, que a partir de su militancia en el CODyL de Valencia construyeron unas nuevas identidades femeninas basadas en la autonomía y la solvencia profesional en el ámbito educativo y social.

2. COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS DEL DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALENCIA

Hacia finales de los años 60 del siglo XX una nueva generación de licenciados y licenciadas que habían realizado sus estudios en la Universidad de Valencia, de espíritu crítico y que deseaban llevar a cabo una renovación educativa, se integraron en el CODyL de Valencia. Sus objetivos, como ya hemos apuntado, se centraron en la introducción y promoción de nuevas metodologías y pautas pedagógicas en las aulas, la defensa de los profesionales de la enseñanza y también en la lucha para conseguir un sistema democrático en la escuela y en la sociedad.

Fueron un grupo reducido que tan solo en una década, desde 1966 hasta 1976, se implicaron en la elaboración y difusión de métodos y planteamientos de la escuela activa, claramente deudor del pensamiento de Henri Wallon y que, más adelante culminaría la pedagogía activa conocida como el plan Langewin-Wallon en Mialaret (1997), del movimiento Freinet en Gil Linares (2016) o la no directividad de Carl Rogers en Mingo (1989). De ahí que, en la Ley de Colegios Profesionales de 1974, en su artículo 47 se estableciera que sería atribución del Consejo Nacional de Colegios la promoción de la mejor preparación científica y pedagógica de los colegiados. Pero, también el CODyL de Valencia se constituyó en una plataforma para que los y las docentes más inquietos y antifranquistas llevaran a cabo toda una serie de actividades participativas como lecturas, reuniones abiertas y quincenales, cursos, publicaciones, pequeñas estancias o estancias formativas en periodos vacacionales que finalmente dinamizaron los debates y de las críticas a la nueva Ley General de Educación (LGE) del año 1970, y los muchos de los cambios sociales que tuvieron lugar en la Transición democrática (Lázaro, 2004).

En la primera organización del Seminario Pedagógico, durante el curso 1965-1966, maestras como Adela Costa, Fina Tomás y Rosa Montalbá comenzaron a asumir labores de dirección, a las que más tarde se unieron otras compañeras.

En el curso 1971-72, ante los problemas que generaba para la formación trabajar en grupos autónomos —mediante reuniones, cursos o estancias que dificultaban la asistencia continua del profesorado—, se creó en el Seminario un grupo de trabajo con el objetivo de publicar los resultados de dicha formación (Lázaro, 2004). En este primer período, consideraron útil llevar un diario que registrara las actividades realizadas durante las estancias; al final de cada jornada, se reunían para documentar las actividades y resultados obtenidos en las sesiones y debates. Así fue como comenzaron a publicar la revista *El Candil Progresivo*.

Más adelante, publicaron el *Boletín Interno del Seminario de Pedagogía* y, posteriormente, la revista *Escuela 75*, donde las jóvenes docentes comenzaron a asumir un papel más destacado, ocupando funciones que anteriormente habían estado en manos de sus compañeros. Estas docentes contribuyeron no solo en el ámbito técnico y administrativo del Seminario, sino también en la gestión de sus publicaciones: Mercedes Madrid ocupó el cargo de subdirectora; Mª Jesús Herrero y Pilar Moreno, el de secretarias de redacción; Mª Luisa Calatayud se integró como miembro del consejo de

redacción; y María Mora, Amparo Piles y María Saiz se encargaron de las áreas de administración, difusión y distribución.

En este punto, conviene resaltar que en el tercer número de *Escuela 75* publicado el uno de mayo de 1975, encontramos un espacio dedicado a las mujeres, con el artículo titulado "Una manera muy especial de celebrar el Año Internacional de la Mujer y algunas reflexiones sobre las leyes de la arbitrariedad". Este dato es indicativo de las preocupaciones y el compromiso de estas docentes por los cambios sindicales y feministas, en un periodo en que las cuestiones referidas a la igualdad de género comenzaban a tomar fuerza en la sociedad y el movimiento feminista y las trabajadoras comenzaban a organizarse en Valencia (Verdugo, 2012).

En esta misma línea, uno de los materiales trabajados colectivamente en el Seminario de Pedagogía fue la colección de *Suplementos de Cuadernos para el Diálogo*, titulada "Mujer y aceleración histórica", un texto publicado en 1970 por el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (SESM). Fundado por María Laffitte y otras siete mujeres, el SESM tenía como objetivo analizar y promover la situación de las mujeres, así como eliminar los obstáculos que enfrentaban en la sociedad (Barrera, 2016). Estos suplementos también abordaban las desigualdades entre hombres y mujeres en diversos ámbitos, especialmente en educación, a raíz de la publicación del *Libro Blanco* en 1969 (Álvarez, 1970).

Además de gestionar las publicaciones, las docentes del Seminario Pedagógico se comprometieron a difundir los planteamientos pedagógicos más innovadores de la época a nivel nacional y europeo. Elaboraron un pensamiento autónomo y crítico sobre diversas temáticas, metodologías y enfoques sociales, los cuales dieron a conocer al público a través de los artículos que escribían. Esto les permitió trabajar en su autonomía profesional a partir de sus propias reflexiones y desarrollar su liderazgo, destacándose en el ámbito educativo. Así, estas docentes lograron protagonismo al publicar en los boletines y revistas del CODyL de Valencia, que a menudo circulaban también por los centros educativos. Cabe destacar que estas publicaciones tenían una relevancia institucional, ya que funcionaban como canales de representación del profesorado y del CODyL de Valencia, lo que les permitió influir en los debates mediáticos y sociales que afectaban a la comunidad educativa (Fuertes, 2016, p. 143).

3. NUEVAS PROPUESTAS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN ACTIVA Y DEMOCRÁTICA

La tabla que presentamos a continuación es una muestra de los artículos publicados en el *Boletín Interno del Seminario de Pedagogía* del CODyL de Valencia, firmados por las maestras y profesoras que lo integraron. En ellos se expresaba la riqueza de las temáticas y de las cuestiones que abordaron, así como su compromiso con los cambios en la enseñanza y la educación.

Tabla 1. Artículos publicados en el Boletín Interno del Seminario de Pedagogía del CODyL firmados por las maestras

Nombre maestra	**Título de la publicación en el Boletín**
Pilar Moreno	Sobre el número de alumnos por clase
Pilar Vela	Reseña sobre La inteligencia: mitos y realidades de H. Salvat y Psicología de la educación de E. Stones
Elisa Sanchis	Algunas ideas básicas sobre los CEMEA
Teresa Soler	Las sempiternas interinidades. Andanzas y aventuras de los profesores interinos y contratados
Pilar Vela	A propósito de la teoría del aprendizaje

Mª Dolores Galbis	¿Cómo entender el directivismo pedagógico?
María Pérez	Conceptos de matemáticas de Fernández Blanco
Adela Costa	El bilingüismo
Elvira Mondragón	La práctica de la creación colectiva
Carmen Miguel	*Idioma i expressió a la meua clase*
Elisa Sanchis	El sentido de unas reformas
Elvira Mondragón	Una actividad libre: el teatro en la escuela
Carmen Verdú	Una clase de Historia de 4º curso
Montserrat Vela	Reseña sobre la educación por el movimiento en la edad escolar de Jean LeBoulch
Inés la Piedra	Reseña sobre psicoanálisis y educación de Wilhem Reich y Vera Schmidt

Elaboración propia a partir de las publicaciones del *Boletín interno del Seminario de Pedagogía*, 1972 y 1973. Archivo Sindical José Luis Borbolla de Valencia.

Examinando de forma más pormenorizada las cuestiones tratadas, podemos observar que varias docentes acometieron de forma pionera cuestiones que con el paso del tiempo se convertirían en los ejes cruciales de la reforma pedagógica en la Transición democrática otorgando a sus autoras un estatus relevante en el ámbito de la educación valenciana.

3.1. Aportaciones en el área de la normalización del valenciano y del bilingüismo

En el ámbito de la normalización del valenciano y del bilingüismo en la educación, en esa época se entrelazaban razones cívicas, el proyecto cultural y el enfoque pedagógico. La enseñanza del valenciano se inscribía en una dimensión más amplia: la necesidad de que el alumnado conociera su realidad social y su entorno, al mismo tiempo que recuperara su identidad cultural y nacional valenciana, una realidad que había sido silenciada y oprimida hasta entonces. Conviene recordar que la LGE de 1970 ya mencionaba que en las regiones bilingües podían acometer la incorporación del estudio de las lenguas locales. En 1975 se autorizaba finalmente la enseñanza del valenciano, "con carácter experimental, en los centros de preescolar y Educación General Básica y, posteriormente, en 1983, La ley de *Ús i Ensenyament del Valencià*, incorporando la lengua valenciana al sistema escolar en todos los niveles educativos" (Mayordomo, 2007, pp. 56 y ss.).

En 1973, aprovechando estas nuevas oportunidades, Adela Costa al escribir sobre "*El bilingüismo*" y Carmen Miquel al tratar el tema de "*El Idioma i expressió a la meua classe*", manifestaban su voluntad de defender en las aulas la lengua y la identidad cultural valenciana como proyecto común de país, resaltando la importancia de que el niño o la niña aprendiera en su lengua materna como principio de integración en el territorio del que formaban parte o residían. Con estas reflexiones se pretendía favorecer la expresión de esta lengua en el aula en un ambiente de libertad idiomática.

Aunque ambas maestras pertenecían al *Seminario Pedagógico* de *Lo Rat Penat,* sus colaboraciones con el CODyL y el trabajo conjunto entre ambas organizaciones, especialmente en el ámbito de la lengua, se convirtieron con el paso del tiempo, en "un dinamitzador de la renovació pedagògica al País" (Agulló y Payà, 2012, p. 36).

Desde el curso 1966-67, Carmen Miquel, de forma pionera, había comenzado a trabajar el texto en valenciano en la escuela pública de Tavernes de la Valldigna y había editado el diario escolar *Digna Vall.* A partir de 1973, el *Secretariat d'Ensenyament de l'Idioma* bajo la dirección Miquel, publicará la revista *Putxinel.li*, con textos libres de las escuelas que enseñaban valenciano. Un año más tarde, se iniciaron los *Cursos de Llengua i la seua Didàctica* dentro de la formación del *Instituto de Ciencias de la Educación* (ICE) de la Universidad de Valencia, y Adela Costa, Teresa Pitxer y la propia Carmen Miquel

se encargaron de impartir la parte correspondientes a la didáctica de la lengua valenciana (Zurriaga, 2007, pp. 254-255).

A lo largo del tiempo, Carmen Miquel fue autora o coautora de más de treinta publicaciones de literatura infantil y juvenil, libros de texto y materiales didácticos como *Vola Topi*, *Milotxa* o *Micalet,* siendo también impulsora y creadora de la *Federació Escola Valenciana* y de sus Congresos y de las *Trobades d'Escoles en Valencià.* Entre los múltiples premios y reconocimientos que ha recibido como docente, activista cívica y lingüística, destacan el nombramiento de académica de la *Academia Valenciana de la Lengua (*2016) por su contribución a la recuperación y difusión de la gramática y lexicología de dicha lengua. También recibió el Premio Isabel Ferrer en 2019 por su trabajo en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, y en la lengua propia.

Por su parte, Adela Costa, en el curso 1968-69 junto a Carmen Mira y Enric Alcorissa pusieron en marcha los primeros ensayos para llevar a cabo la escuela privada Tramuntana, en cierto modo experimental, que organizó un proyecto de escuela activa, democrática y valenciana capaz de crear una nueva conciencia cívica. Dicha escuela sería un hecho histórico en el camino de la renovación social de la escuela valenciana. Respaldada por un conjunto de personas con sensibilidad nacionalista recibió apoyos diversos, desde políticos cercanos a la democracia cristiana como a la izquierda radical (Agulló y Payà, 2012).

Con una ratio baja, esta escuela, que comenzó con veinte niños y niñas, estaba ubicada en el Vedat de Torrente. Se caracterizaba por seguir las propuestas de Freinet, ser laica y coeducativa, y fomentar la participación de las familias. Años más tarde, Adela Costa, cofundadora y una de las maestras del centro, ayudó a transformar la escuela en la cooperativa Mistral, que en 1975 pasó a llamarse La Masía. Durante esta etapa, la democratización de la escuela se materializaba, además de a través de los órganos correspondientes, en el uso de asambleas como método para resolver los conflictos del alumnado en las aulas (Agulló y Payà, 2012, pp. 59-63).

Por su compromiso educativo, Adela Costa, en 2013, fue galardonada en el XI encuentro de la entidad cívica *Nit d'Escola Valenciana*, que premiaba así su trayectoria individual en la defensa de la cultura y la educación valenciana siendo maestra y también profesora de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, además de coautora del libro *Sambori,* uno de los primeros libros editados en los años ochenta del siglo XX, para la enseñanza reglada en valenciano.

3.2. Aportaciones en el área de la renovación pedagógica

Otra de las áreas en las que las docentes escribieron y reflexionaron en el *Boletín del Seminario de Pedagogía de Valencia* fue la renovación pedagógica. En este contexto, analizaron a autores influyentes en este proceso y presentaron propuestas específicas en diversos campos de las materias escolares.

En este sentido, la profesora Pilar Vela, en su artículo "A propósito de la teoría del aprendizaje" (Vela en el Boletín Interno del Seminario de Pedagogía, 1972), sostenía que el aprendizaje debía estar presente en todas las actividades diarias de los docentes, otorgando gran importancia a lo que ocurre en el contexto del aula. Por ello, criticaba la desvinculación que existía entre lo que se estudiaba en clase y los problemas que surgían en la práctica.

Atribuía este fenómeno a la falta de preparación del profesorado, que se limitaba a abordar problemas concretos. Esto llevó a la autora a cuestionar en qué medida el paradigma de estímulo-respuesta-refuerzo es adecuado para el aprendizaje humano. Tras analizar estudios de Leontiev (1968), Stones, et al. (1970) y Galperin (1976), esta maestra afirmaba que la experiencia debía ir acompañada de la teoría y viceversa, ya

que no puede existir una idea aprendida en clase sin una acción previa que permita consolidar ese aprendizaje. De igual manera, Mª Dolores Galbis también se mostró crítica, sin dudar en comentar otro artículo publicado en el Boletín, escrito por Miquel Mestre y titulado: "¿Cómo entender el directivismo pedagógico?" (Mestre en el Boletín Interno del Seminario de Pedagogía, 1972).

El artículo de Mestre generó un gran interés entre los y las docentes, y por ello Mª Dolores Galbis, aunque no estaba del todo de acuerdo con la teoría del no directivismo de Carl Rogers, no dudó en compartir sus reflexiones en el siguiente número. Desde su perspectiva, Galbis interpretaba que Mestre defendía una única dirección en el aprendizaje que podría ser positiva; sin embargo, consideraba fundamental reconocer que no existe un único itinerario formativo. En este sentido, resaltaba la figura del docente como un integrante más del aula, defendiendo la postura de Herbert (Herbert y Ferry, 1967), quien afirmaba que el papel del profesorado debía ser el de mero animador, una figura que motiva y acompaña al alumnado sin caer en estereotipos. Para Mª Dolores Galbis, aunque todo parecía dirigirse hacia una enseñanza democrática, la configuración socialmente establecida no respaldaba dicho proceso.

Así pues, el área pedagógica y las metodologías específicas para abordar los aprendizajes agruparon la mayoría de los artículos que publicaron estas docentes.

María Pérez, por su parte, aborda la problemática que enfrentaban los docentes en el área de matemáticas y presenta una relación de publicaciones trimestrales que incluyen los recursos para abordar dichos problemas. Además, destaca que las reformas en esta materia se llevaban a cabo de manera experimental y, por ello, ofrece una bibliografía que puede servir como guía para una formación de calidad y para mejorar la práctica docente. Por su parte, Monserrat Vela subraya la importancia del movimiento de la pedagogía activa en el proceso de aprendizaje, enfatizando que es fundamental para que el alumnado adquiera habilidades básicas como la lectura y la escritura. Para ello, se basa en la obra de Le Boulch (1968) sobre la Psicología de las diferencias individuales.

Mientras tanto, Elvira Mondragón proponía incorporar al aprendizaje aspectos que la educación franquista había pasado por alto. En una de las actividades de las estancias del Seminario Pedagógico en Valencia, sugirió implementar en la escuela actividades como el canto y la danza, y no dudó en abogar por la inclusión del arte en las aulas. A pesar de los escasos recursos de que disponían los docentes, Elvira Mondragón buscó alternativas y ayuda externa, como la colaboración con expertos para realizar un primer cursillo de formación. Durante el curso siguiente, se incorporaron sesiones de trabajo teórico a través de lecturas sobre teatro y expresiones corporales, así como la asistencia a espectáculos de interés. En un segundo curso, se animaron a representar una obra más compleja, *Poemas y Canciones* de Bertolt Brecht, lo que dio lugar a más representaciones en diferentes locales y pueblos.

Con el paso del tiempo, también Elvira Mondragón se convirtió en una maestra y activista reconocida a nivel educativo y social en la Comunidad Valenciana. En 2019, la Coordinadora *d'Escoles en Valencià* de la Ribera, Cullera Laica, el *Moviment de Renovació Pedagògica, el Col.lectiu d'Enseyament* de la Ribera (Coderi), el *Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià* (STEPV), el movimiento ecologista *Xúquer Viu* y el Ayuntamiento de Cullera, le dedicaron un homenaje a su trayectoria profesional y cívica.

Como la mayoría de las docentes que son objeto de este trabajo, se implicó en la normalización lingüística del valenciano, en la innovación pedagógica y metodológica y en la transformación democrática de la escuela y de la sociedad. Aunque estudió filosofía, trabajó como maestra en *L'Escola Municipal de Benimaclet* (València) durante el curso 1974-75, dando clases voluntarias para el alumnado de EGB que quería

aprender valenciano. Posteriormente trabajó en la escuela pública de Sagunto, en la de El Piug y en la de Cullera. Su labor se caracterizó, además de por fomentar el teatro y el canto en la escuela, por ser una sindicalista comprometida que fue la portavoz del Comité de Huelga, consiguiendo el reconocimiento de la dedicación exclusiva para todo el profesorado. Fue también militante desde su constitución del *Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza* (STE) de la Comunidad Valenciana (posteriormente, *Sindicat de Treballadors de l'Educació del País Valencià- Intersindical valenciana*) activista feminista y, también, se ha implicado en las causas del ecologismo valenciano (Miralles, 2004, pp. 42-47).

3.3. Aportaciones en el área de las críticas políticas y la democratización de la escuela y la educación

Igualmente interesante resulta que estas maestras y profesoras mantuvieron posición firme y crítica con la promulgación de la General de Educación de 1970, con la organización de las escuelas e institutos y con las condiciones laborales del profesorado, dada su posición abiertamente antifranquista y democrática. Así, Pilar Moreno, en su artículo "Sobre el número de alumnos por clase" (Moreno en el Boletín Interno de Pedagogía, 1er trimestre, 1972), criticaba la nueva orden aprobada sobre la escolarización escolar del curso 1972/1973, el cual hacía alusión al horario oficial escolar y al número máximo de alumnado por aula de hasta 40 alumnos y alumnas y con posibilidad de aumentar.

De esta forma, no sólo revelaba las condiciones poco favorables para beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje sino la distinción que se daría entre las diferentes poblaciones dependiendo el número de escolarizados. Para Elisa Sanchis era necesario que la educación se adapte al contexto en el que se vive y, sobre todo, se adecúe en una sociedad que cada vez va más encaminada a un medio científico y tecnológico. Además, resaltaba la necesidad de una formación sólida para todo el profesorado, independientemente de la etapa educativa, ya fuese desde educación primaria hasta la educación superior, con la finalidad de cerrar las brechas que existían entre los mismos, independientemente de la especialización que realizase posteriormente, ya que era una de las consecuencias de que finalmente el maestro o maestra acabase trabajando de forma aislada y no conjuntamente con el resto de las enseñantes.

Estas apelaciones y críticas a las propuestas gubernamentales sobre organización escolar, en última instancia, predisponen al profesorado a la protesta y la rebeldía y estaban motivadas por el clima de cierta apertura que se abrían por las expectativas de cambio y transformación introducidas por la LGE de 1970.

En algunos casos, las críticas fueron más allá y en pocos años, algunas de estas profesoras se implicaron, no solo en la renovación pedagógica, sino en las luchas antifranquistas. Así, por ejemplo, Elisa Sanchis, se licenció en Filosofía y Letras por la Universitat de València, participó en el movimiento estudiantil antifranquista y fue víctima de la represión, cosa que le obligó años después a abandonar la docencia. En 1993 comenzó su trabajo como responsable de la Biblioteca del *Institut Valencià de la Dona*, creada a instancias del movimiento feminista, cargo que ejerció hasta septiembre de 2010. Su trabajo al frente de la citada biblioteca la convirtió en asesora y figura imprescindible en el apoyo a los estudios e investigaciones sobre mujeres y género. En 1995 fundó junto a otras compañeras la *Red de Bibliotecas y Centros de Documentación de Mujeres*. Ha recibido el Premio de *Dones Progressistes* en 2011, por su labor en la Biblioteca y también por sus talleres literarios. Igualmente, la *Unión General de Trabajadores del País Valencià,* en 2012, y la Generalitat Valenciana, le han otorgado

sendos premios por su trabajo en pro de las mujeres, la igualdad de género y de la cultura en Valencia.

Relevante asimismo ha sido Mercedes Madrid, subdirectora de la revista *Escuela 75*, profesora de griego durante el tardofranquismo y posteriormente catedrática y doctora. Durante años trabajó en el instituto Juan de Garay de Valencia. Estuvo implicada también en el movimiento antifranquista y en la renovación pedagógica. Militante de la sección de Enseñanza Media del *Partido Comunista* contribuyó, como muchas de sus compañeras del CODyL de Valencia a dinamizar el ambiente de los centros, democratizando las formas organizativas y estimulando políticamente a los estudiantes (Fuertes, 2016, p. 143). Adquirió relevancia también en el mundo social y académico valenciano por ser autora de libros de griego y proyectos didácticos sobre las mujeres en la antigüedad clásica. Entre sus obras destacan, *La dinámica de la oposición masculino-femenino en la mitología griega: materiales didácticos,* de 1991, o *La misoginia en Grecia,* de 1999.

4. CONCLUSIONES

En el contexto dictatorial como el que había en España a finales de 1967-1977, las docentes que se integraron y publicaron en el Boletín del CODyL de Valencia consiguieron, sin duda, ocupar puestos relevantes dentro del Seminario de Pedagogía de Valencia, difundir sus propias reflexiones pedagógicas en torno a la educación y, por ende, transformar la sociedad de su tiempo. Estas maestras y profesoras abogaban por una educación integral, pública, de calidad, es decir, educar en todas las dimensiones, con valores cívicos y democráticos, promoviendo una educación inclusiva y equitativa que promovía además la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

Podemos decir también que las maestras que formaron parte de este grupo manifestaron un compromiso de transformación social y pedagógico dentro y fuera de las aulas, sobre todo, en un momento especial del tardofranquismo, que coincidió con la puesta en marcha de la LGE de 1970 y con las nuevas posibilidades que el contexto ofrecía para construir a través de la educación una sociedad, en mayor medida, democrática.

Fueron, por tanto, un colectivo profesional en sí mismo significativo que contribuyeron a acelerar el fracaso del proyecto educativo oficial y a dinamizar la innovación, la participación y el igualitarismo en las aulas, enseñándonos a lo largo de todo su ciclo vital, que la educación debe ser ajena a las discriminaciones dado que es la garantía de alcanzar una sociedad más diversa, justa e igualitaria.

En el proceso, este colectivo de mujeres enseñantes, construyeron nuevas formas de identidades femeninas relacionadas con la capacidad de las mujeres de ocupar puestos relevantes en su profesión y ser reconocidas por su trabajo. También, por su compromiso social en temas tan significativos como la normalización lingüística y cultural del valenciano, la renovación pedagógica o la igualdad de género.

REFERENCIAS

Agulló, M. C. y Payà, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagógica (1968-1976).* Universitat de València.

Álvarez, L. (1970). Mujer y aceleración histórica. *Cuadernos para el Diálogo*, *27-28*.

Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *30*, 97-109. https://acortar.link/fvskWM

Barrera, B. (2016). El Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (1960-1986). Investigación y reivindicación feminista del Tardofranquismo a la Transición. *Bulletin hispanique. Université Michel de Montaigne Bordeaux*, *118-2*, 611-628. https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.4601

Galperin, P. (1976). *Introducción a la Psicología, un Enfoque Dialéctico*. España: Pablo del Río.

Gil Linares, G. (2016). *La pedagogía Freinet en España durante el tardofranquismo y la transición: ¿un desafío a la represión franquista?* CIMIE, Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Sevilla del 30 de junio al 1 de julio de 2016.

Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, *27*, 259–284.

Fuertes, C. (2016). El avance de las actitudes críticas entre el profesorado durante el tardofranquismo: el caso valenciano. *Rubrica Contemporánea*, *10*, 137-155. https://doi.org/10.5565/rev/rubrica.114

Herbert, E. y Ferry, G. (1967). *Pedagogía y Psicología de los Grupos*. Nova Terra.

Lázaro, L.M. (2005). El Seminari de Pedagogia del Col· legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopía pedagògica, 1966-1976, Educació *i Història: revista d'història de l'educació*, *7*, 294-330. https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/223061

Leontiev, A. N. (1968). El hombre y la cultura. *El hombre y la cultura: problemas téoricos sobre educación*, 9-48.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, sec. I de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. BOE-A-1970-852. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley 2/1974 de 13 de febrero. Sobre Colegios Profesionales. Boletín Oficial del Estado, 13 de febrero de 1974. BOE-A-1974-289. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1974-289

Mayordomo, A. (2007). L'Escola, la llengua i el redreçament cultural i civic dels valencians. Una perspectiva histórica. En Mayordomo. A., Agulló, M.C, y Gabriel García, F. (coods.): *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació valenciana* (pp. 19-70). CEIC Alfons el Vell y Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, Universitat de València. https://acortar.link/ELoZCu

Mialaret, G. (1997). *Le plan Langevin-Wallon*. Feni X

Mingo, A. (1989). La propuesta educativa de Carl Rogers. *Perspectivas Docentes*, (1).

Miralles, R. (2004). Elvira Mondragón. Una maestra jubilada en activo. *Cuadernos de Pedagogía*, *331*, 42-47.

Stone, L. J., Church, J., y Bernstein, J. (1970). *Niñez y adolescencia*. Hormé.

Verdugo, V. (2012). ¡Compañera! ¡Trabajadora! Las mujeres en las CC.OO. del País Valenciano de la dictadura franquista a la transición democrática. *Historia, trabajo y sociedad*, *3*, 11-34. https://acortar.link/fGonAI

Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, *51*, 19-35. https://acortar.link/zwFcCp

Zurriaga, J. (2007). País, llengua i renovació pedagógica al Tardofranquisme. En Mayordomo, A., Agulló, M.C. y Gabriel García, F. (coods.): *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació valenciana*, (pp. 249-257). CEIC Alfons el Vell y Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, Universitat de València.

Explorando la inteligencia artificial como recurso innovador en la enseñanza del inglés

Cristina Navas Romero

Universidad de Málaga (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4114

Resumen: Este estudio explora cómo estudiantes universitarios utilizan herramientas de inteligencia artificial (IA) para diseñar materiales educativos destinados a la enseñanza del inglés, centrándose en su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los participantes crearon recursos pedagógicos utilizando plataformas como Canva, ChatGPT, Kahoot y Flipgrid, seleccionadas por su adaptabilidad en contextos educativos. Los datos se recopilaron mediante una encuesta semiestructurada en línea, analizada cuantitativamente con SPSS y cualitativamente con Atlas.ti. Los resultados revelan que Canva (91,2%) y ChatGPT (88,5%) fueron las herramientas más utilizadas, valoradas por su facilidad de uso (88,5%) y capacidad de personalización (88%). Los participantes destacaron beneficios clave como el ahorro de tiempo (30%), la retroalimentación inmediata (25%) y una mayor creatividad en el diseño de materiales. Sin embargo, también señalaron una brecha significativa en la formación académica para el uso eficaz de estas tecnologías, recurriendo principalmente al autoaprendizaje. Los materiales más comúnmente creados incluyeron narrativas digitales y cuestionarios interactivos, reflejando una preferencia por métodos de enseñanza activos y dinámicos. Aunque se destacó el potencial de las herramientas de IA para mejorar la eficiencia y la personalización, los participantes subrayaron la necesidad de formación específica y estrategias claras para integrarlas en el contexto universitario.

Palabras clave: inteligencia artificial, enseñanza del inglés como lengua extranjera, materiales didácticos, formación docente, innovación pedagógica

Abstract: This study explores how university students use Artificial Intelligence (AI) tools to design educational materials for English language teaching, focusing on their impact on teaching and learning processes. Participants created pedagogical resources using platforms such as Canva, ChatGPT, Kahoot, and Flipgrid, selected for their adaptability in educational contexts. Data was collected through a semi-structured online survey, analyzed quantitatively with SPSS and qualitatively with Atlas.ti. The results reveal that Canva (91.2%) and ChatGPT (88.5%) were the most used tools, highly valued for their ease of use (88.5%) and customization features (88%). Participants highlighted key benefits such as time-saving (30%), immediate feedback (25%), and enhanced creativity in designing materials. However, they also noted a significant gap in academic training for effectively using these technologies, relying primarily on self-learning. The most commonly created materials included digital narratives and interactive quizzes, reflecting a preference for active and dynamic teaching methods. While AI tools were praised for improving efficiency and personalization, participants emphasized the need for specific training and clear strategies to integrate them into university context.

Keywords: artificial intelligence, English as a foreign language teaching, educational materials, teacher training, pedagogical innovation

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Inteligencia Artificial (IA) ha evolucionado a un ritmo sin precedentes, transformándose en un componente esencial en diversos sectores, incluyendo el ámbito educativo (Zawaki-Richter et al., 2019). En el contexto de la educación superior, la transformación digital ha adquirido un papel protagónico, especialmente tras el impacto de la pandemia de COVID-19. Las innovaciones tecnológicas, como las herramientas de inteligencia artificial, los dispositivos móviles y las plataformas virtuales, se han consolidado como recursos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo a las instituciones educativas adaptarse a nuevas realidades y desafíos (Ablago y Bonsu, 2022).

A nivel internacional, organismos como la UNESCO han impulsado iniciativas orientadas a la digitalización del sector educativo, subrayando la importancia de integrar tecnologías emergentes para mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU (2015), en su cuarto objetivo, aboga por el uso de tecnologías digitales para ampliar el acceso a recursos educativos abiertos, fortalecer la educación a distancia y garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico (UNESCO, 2016). Asimismo, el Consenso de Beijing (2019) destaca que la IA tiene un potencial transformador, al posibilitar experiencias de aprendizaje personalizadas y adaptadas a las necesidades específicas de cada individuo, contribuyendo a la construcción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo (Hutchins, 2017).

En este marco, herramientas como los tutores virtuales, los *chatbots* y el aprendizaje automático han comenzado a revolucionar la manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento. Estas tecnologías no solo facilitan el monitoreo del progreso académico, sino que también ofrecen evaluaciones inmediatas y personalizadas, optimizando los procesos educativos y reduciendo la carga administrativa para los docentes (Wang et al., 2018; Yang, 2018). El aprendizaje automático, en particular, se ha consolidado como una herramienta clave para predecir el rendimiento académico, actualizar dinámicamente los contenidos y adaptar las metodologías a las características individuales de los estudiantes (Sánchez-Vila y Lama, 2007; Sekeroglu et al., 2019). Sin embargo, la implementación de estas tecnologías plantea importantes desafíos éticos y pedagógicos. Su uso debe estar orientado hacia la promoción de un aprendizaje significativo que respete los valores pedagógicos fundamentales y garantice la equidad, transparencia y responsabilidad en su diseño y aplicación, previniendo posibles sesgos algorítmicos o mal uso (Eaton et al., 2018; León y Viña, 2017).

A pesar de los avances tecnológicos, la integración de la IA en contextos específicos, como la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sigue siendo limitada. Si bien algunos estudios han demostrado su potencial para personalizar el aprendizaje y optimizar los procesos educativos, aún existe una brecha significativa en la literatura en cuanto a investigaciones empíricas que analicen su impacto real en las dinámicas del aula, el rendimiento académico y las percepciones tanto de estudiantes como de docentes. Esta falta de evidencia representa una oportunidad para explorar cómo estas herramientas pueden implementarse de manera efectiva, ética y pedagógicamente responsable en entornos educativos específicos.

Ante este escenario, se diseñó un proyecto orientado al desarrollo de materiales educativos para la enseñanza del inglés, llevado a cabo por futuros docentes de esta lengua e integrando herramientas de inteligencia artificial. El principal objetivo fue explorar el potencial de estas tecnologías para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras se fomentaba la reflexión crítica y el fortalecimiento de las

competencias digitales de los participantes. En el marco del proyecto, los estudiantes no solo participaron activamente en la creación de recursos pedagógicos, sino que también desarrollaron habilidades clave para el diseño e implementación de materiales innovadores. Además, aprovecharon las capacidades de la IA para personalizar y dinamizar los contenidos educativos, lo que permitió una aproximación más adaptada a las necesidades de los contextos de enseñanza.

Al finalizar el proyecto, se utilizó un cuestionario de enfoque mixto para recopilar datos cuantitativos y cualitativos sobre la experiencia de los participantes. Este instrumento permitió evaluar aspectos clave, como el impacto de la integración de la inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje, las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad y accesibilidad de estas herramientas, y su disposición para incorporar tecnologías similares en su futura práctica docente. Además, el análisis cualitativo permitió identificar fortalezas y áreas de mejora en el diseño y aplicación de los materiales creados, así como explorar las implicaciones pedagógicas y éticas asociadas a su uso.

En resumen, este estudio busca enriquecer el debate sobre la implementación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, proporcionando una perspectiva empírica sobre su potencial para transformar las dinámicas de aula en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A través de este enfoque, no solo se pretende fomentar el desarrollo de competencias digitales en los futuros docentes, sino también promover un modelo educativo más inclusivo, significativo y alineado con las demandas de la sociedad digital contemporánea.

2. METODOLOGÍA

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 113 futuros docentes de una universidad española. Del total, el 65,5% (n=75) eran mujeres y el 34,5% (n=39) hombres, con edades comprendidas entre los 20 y 50 años (M = 20,29, SD = 1,52). La selección de los participantes se justificó por su inscripción activa en un curso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo que garantizó su relevancia y adecuación para los objetivos de la investigación.

Los participantes trabajaron en un proyecto grupal centrado en la elaboración de materiales y recursos didácticos diseñados para la enseñanza del inglés, integrando herramientas de inteligencia artificial (IA). El proyecto se estructuró en varias fases que promovieron un enfoque sistemático y colaborativo. En la primera fase, los estudiantes identificaron y seleccionaron, de manera orientativa, herramientas de IA gratuitas y accesibles, como Canva, Quizlet, Kahoot, Edmodo, Flipgrid, StoryWeaver y Microsoft Learning Tools, entre otras. Este paso permitió familiarizarlos con las funcionalidades de dichas plataformas y su aplicabilidad en contextos educativos. En la segunda fase, cada grupo eligió un elemento específico del currículo relacionado con la enseñanza del inglés (como gramática, vocabulario, comprensión lectora o expresión oral) y desarrolló materiales didácticos utilizando las herramientas seleccionadas. Los materiales generados incluyeron hojas de trabajo, cuestionarios interactivos, videos educativos, cuentos digitales, y recursos audiovisuales personalizados. Durante esta etapa, los estudiantes no solo aplicaron sus conocimientos pedagógicos, sino que también desarrollaron competencias tecnológicas esenciales. Finalmente, se recogió retroalimentación de los participantes sobre la usabilidad, accesibilidad y efectividad de las herramientas empleadas en el diseño de los materiales. Este análisis permitió identificar ventajas, desafíos y posibles mejoras en la integración de la IA en la enseñanza del inglés, reforzando la reflexión crítica de los estudiantes sobre su futura práctica docente.

El instrumento empleado en este estudio fue una encuesta semiestructurada administrada en línea, específicamente diseñada para los objetivos de la investigación y alojada en la plataforma Moodle de la Universidad de Málaga. La encuesta constaba de dos secciones principales: una cuantitativa, con 8 preguntas tipo Likert de 4 puntos (1 = muy en desacuerdo, 4 = muy de acuerdo), y una pregunta cualitativa.

El análisis estadístico se realizó con el software SPSS, lo que permitió calcular estadísticas descriptivas, como frecuencias y porcentajes, para identificar patrones y tendencias en las valoraciones de los participantes. Las respuestas cualitativas fueron procesadas mediante el programa Atlas.ti, que facilitó la codificación y el análisis de temas recurrentes, ofreciendo una comprensión más profunda de las experiencias y opiniones de los estudiantes.

Para garantizar la validez del instrumento, la encuesta fue revisada por expertos en educación de la Universidad de Málaga, quienes evaluaron la claridad y pertinencia de los ítems. Además, se empleó una triangulación metodológica al combinar datos cuantitativos y cualitativos, lo que fortaleció la solidez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra todas las preguntas de la encuesta y el tipo de respuesta recopilada para el análisis de los datos.

Tabla 1. Distribución de las respuestas a las preguntas del cuestionario.

Número	Ítem	Pregunta	Tipo de respuesta
1	Familiaridad con herramientas de IA antes de comenzar el proyecto	Califica tu nivel de familiaridad con las herramientas de IA antes de comenzar el proyecto	Cerrada
2	Métodos de aprendizaje de herramientas de IA	¿Cómo aprendiste a usar las herramientas de IA que utilizaste?	Cerrada
3	Herramientas de IA utilizadas	¿Qué herramientas de IA utilizaste en el proyecto?	Cerrada
4	Especificación de otras herramientas de IA	Si seleccionaste otra, por favor especifícala	Abierta
5	Características mejor valoradas de las herramientas de IA	¿Qué características de las herramientas de IA utilizadas consideras que aportaron mayor valor al diseño del proyecto?	Cerrada
6	Tipos de materiales creados con IA	¿Qué tipos de materiales didácticos creaste utilizando herramientas de IA?	Cerrada
7	Beneficios percibidos del uso de IA	¿Qué beneficios has observado al utilizar herramientas de IA para la elaboración de materiales?	Cerrada
8	Habilidades necesarias para el uso eficiente de IA	¿Qué habilidades específicas crees que son necesarias para utilizar eficazmente las herramientas de IA?	Cerrada
9	Efectividad de las herramientas de IA en el diseño educativo	Califica la efectividad de las herramientas de IA en la creación de materiales didácticos	Cerrada

Fuente: elaboración propia

3.1. Percepciones de los futuros docentes de inglés en relación con el diseño de materiales educativos mediante Inteligencia Artificial

3.1.1. Familiaridad con herramientas de IA antes de comenzar el proyecto

Los resultados muestran que el 61,1% de los encuestados se considera "familiarizado" con herramientas de IA, indicando una capacidad moderada para integrarlas en su práctica docente, aunque con limitaciones en el manejo avanzado. Otro 28,3% se identificó como "algo familiarizado", reflejando una menor confianza en su uso, pero con conocimiento de sus aplicaciones. En contraste, solo el 10,6% se calificó como "muy familiarizado", lo que sugiere una capacidad avanzada para aprovechar funciones complejas de IA.

3.1.2. Métodos de aprendizaje de herramientas de IA

La encuesta revela una variedad de estrategias empleadas por los estudiantes para aprender a usar herramientas de IA, con resultados que evidencian preferencias claras y diferencias en su efectividad percibida. Un 55% (n=62) de los participantes considera útiles los tutoriales en línea debido a su accesibilidad, mientras que un 45% (n=51) los encuentra insuficientes, mostrando opiniones divididas. Los cursos universitarios, por su parte, fueron calificados como poco efectivos por el 75,22% (n=85), señalando una desconexión entre el currículo académico y las necesidades prácticas. La colaboración entre compañeros se posiciona como un recurso clave, utilizado por el 85,84% (n=97), y el autoaprendizaje es el método más valorado, con un 96% (n=108) de preferencia, reflejando un alto grado de autonomía. Por otro lado, los métodos alternativos, mencionados por el 21,23% (n=24), fueron cuestionados por más de la mitad (54,86%, n=62) en cuanto a su efectividad.

3.1.3. Herramientas de IA utilizadas

Los resultados de la encuesta muestran que Canva y ChatGPT son las herramientas de inteligencia artificial (IA) más utilizadas entre los futuros docentes, con tasas de adopción del 91,2% (n=103) y 88,5% (n=100), respectivamente. El uso de herramientas adicionales también fue considerable, con un 73,5% (n=83) de los encuestados utilizando plataformas complementarias. Entre estas, Kahoot se destacó con un 51,3% (n=58), reconocida por facilitar la creación de cuestionarios y actividades interactivas. Sin embargo, herramientas como Quizlet (28,3%; n=32) y StoryWeaver (13,3%; n=15) mostraron tasas de adopción más bajas, probablemente debido a su enfoque en aplicaciones más especializadas. Edmodo y Flipgrid, cada una con un uso del 2,7% (n=3), evidencian una menor prominencia en el conjunto de herramientas utilizadas, posiblemente por su falta de alineación con las prioridades pedagógicas de los encuestados.

3.1.4. Especificación de otras herramientas de IA

La encuesta revela que Genially es utilizada por el 61% (n=25) de los participantes, seguida de Suno con un 36,6% (n=15), ambas destacadas por sus capacidades para crear contenido educativo interactivo y multimedia. Storyjumper (19,5%; n=8) es útil para narrativas digitales, mientras que Wordwall y Educaplay (17,1%; n=7, respectivamente) se enfocan en el aprendizaje interactivo basado en juegos. YouTube (14,6%; n=6), Padlet y EdPuzzle (12,2%; n=5 cada una) apoyan aprendizajes colaborativos. Herramientas como Gamma y Puzzle.org (9,8%; n=4) complementan dinámicas narrativas y educativas, mientras que plataformas especializadas como Grammarly, Podcastle y Magicstudio presentan menores tasas de uso.

3.1.5. Características mejor valoradas de las herramientas de IA

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes sobre las características de las herramientas de inteligencia artificial revelan tendencias claras en la valoración de diversos aspectos funcionales. En primer lugar, la personalización fue una de las características más valoradas. Un 61.95% (n=70) seleccionó "Totalmente de acuerdo" y un 26.55% (n=30) "De acuerdo", lo que suma un 88.5% de respuestas positivas. En contraste, un 7.08% (8 estudiantes) indicó "En desacuerdo" y un 4.42% (n=5) "Totalmente en desacuerdo".

La interactividad, aunque bien valorada, presentó resultados ligeramente menores que la personalización. Un 57.52% (n=65) seleccionó "Totalmente de acuerdo", mientras que el 24.78% (n=28) marcó "De acuerdo", alcanzando un 82.3% de respuestas positivas. Por otro lado, un 8.85% (n=10) expresó "En desacuerdo" y el mismo porcentaje indicó "Totalmente en desacuerdo".

La facilidad de uso obtuvo los niveles más altos de aprobación entre todas las características evaluadas. Un 70.80% (n=80) eligió "Totalmente de acuerdo" y un 17.70% (n=20) seleccionó "De acuerdo", logrando un 88.5% de respuestas positivas. Las opiniones negativas fueron limitadas, con un 7.08% (n=8) seleccionando "En desacuerdo" y un 4.42% (n=5) "Totalmente en desacuerdo".

Finalmente, la innovación fue la característica con una valoración más variada. Un 53.10% (n=60) indicó "Totalmente de acuerdo" y un 26.55% (30 estudiantes) "De acuerdo", lo que equivale a un 79.65% de respuestas positivas. Sin embargo, también fue la característica con mayor desacuerdo, ya que un 13.27% (15 estudiantes) seleccionó "En desacuerdo" y un 7.08% (8 estudiantes) "Totalmente en desacuerdo".

3.1.6. Tipos de materiales creados con IA

Los resultados muestran una variedad de recursos educativos utilizados por los participantes. Los más destacados son los cuestionarios interactivos, videos y juegos educativos (30%; n=34) y las historias digitales (25%; n=28), que reflejan una preferencia por herramientas narrativas y participativas. Las tarjetas didácticas y hojas de trabajo (20%; n=23) se destacaron por su efectividad en el aprendizaje de vocabulario, mientras que los materiales basados en canciones fueron empleados por un 15% (n=17). Solo un 5% (n=6) indicó no usar recursos adicionales, evidenciando un alto nivel de compromiso en el uso de herramientas educativas.

3.1.7. Beneficios percibidos del uso de IA

Las respuestas sobre los beneficios de las herramientas de IA en la creación de materiales educativos destacan cinco ventajas principales: ahorro de tiempo (30%; n=34), permitiendo optimizar tareas repetitivas; retroalimentación inmediata (25%; n=28), facilitando ajustes en tiempo real; mejora del contenido (20%; n=23), generando recursos más variados y adaptativos; apoyo a la creatividad (15%; n=17), fomentando actividades innovadoras; y aumento de la motivación y participación de los estudiantes (10%; n=11), gracias a la personalización y adaptabilidad de los materiales.

3.1.8. Habilidades necesarias para el uso eficiente de IA

Los datos reflejan una percepción ampliamente positiva sobre las habilidades necesarias para emplear herramientas de IA en la enseñanza de idiomas. Entre las competencias clave, destaca el dominio técnico de las herramientas, valorado por el 91% (n=103) de los encuestados, junto con la capacidad de formular prompts efectivos, que alcanza un 95% (n=107) de aprobación. Asimismo, un 88% (n=99) considera esencial recibir formación específica en el uso de estas tecnologías. En paralelo, un 95% (n=107)

subraya la importancia de demostrar a los estudiantes el potencial de la IA como parte del proceso educativo.

Comprender las limitaciones de la IA es también una prioridad, según el 95% (n=107) de los participantes, lo que pone de manifiesto la necesidad de adoptar un enfoque crítico y responsable. Las consideraciones éticas cuentan con un respaldo del 88% (n=99), reflejando un compromiso con un uso ético de la tecnología en el aula. Por último, el 90% (n=101) reconoce como fundamental identificar los sesgos inherentes de la IA, enfatizando la importancia de evaluar sus resultados críticamente para garantizar un aprendizaje inclusivo y equitativo.

3.1.9. Efectividad de las herramientas de IA en el diseño educativo

Los datos muestran una percepción mayoritariamente positiva sobre la efectividad de las herramientas de IA en la creación de materiales educativos para la enseñanza del inglés. Un 84,07% (n=95) calificó las herramientas como "Muy efectivas" o "Efectivas", destacando su capacidad para acelerar el desarrollo de materiales, ofrecer plantillas adaptables y fomentar la creatividad. Sin embargo, un 15,93% (n=18) consideró que son "Inefectivas" o "Muy inefectivas", señalando limitaciones en su capacidad para cumplir con objetivos pedagógicos específicos o adaptarse a contextos complejos.

4. DISCUSIÓN

Este estudio arroja luz sobre las perspectivas de los futuros docentes respecto al diseño de materiales educativos apoyados en herramientas de inteligencia artificial (IA), específicamente en el contexto de la enseñanza del inglés. En términos de su experiencia previa, el 61,1% de los participantes manifestó estar "familiarizado" con estas tecnologías, un indicador de competencia moderada para su integración en actividades pedagógicas. Sin embargo, solo un 10,6% afirmó sentirse "muy familiarizado", lo que pone de manifiesto que una parte considerable aún está en fases iniciales de adopción tecnológica.

La limitada experiencia en el uso de IA plantea retos significativos, tanto en términos de innovación como de efectividad. Este fenómeno no es aislado, ya que investigaciones previas han documentado consistentemente las deficiencias en la formación técnica que enfrentan los estudiantes universitarios (Flor y Sandoval, 2024;Galarza-Ligña et al., 2024; Gumaraes et al., 2024; Vimos-Buenaño et al., 2024).

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje empleadas por los participantes destacan el papel central del autoaprendizaje, utilizado por el 96% de los encuestados, y la colaboración entre pares, mencionada por el 85,84%. Este enfoque autodirigido refleja una notable autonomía e iniciativa. Sin embargo, las críticas hacia la formación universitaria en IA, considerada poco relevante por el 75,22% de los participantes, evidencian una brecha significativa entre el contenido curricular y las demandas reales del entorno educativo actual.

Estos hallazgos están alineados con estudios que destacan la desconexión entre la formación docente universitaria y las competencias tecnológicas que se exigen en la práctica profesional (Macías Lara et al., 2023). Tal déficit no solo limita la capacidad de los futuros profesores para implementar la IA de manera efectiva, sino que también perpetúa su dependencia del autoaprendizaje, lo que podría ser un obstáculo en contextos menos autónomos o colaborativos.

Es esencial rediseñar los programas de formación docente, incorporando ejemplos concretos de éxito en la aplicación de IA en el aula, que sirvan como modelos prácticos para motivar su adopción. Asimismo, resulta necesario integrar estrategias pedagógicas que conecten las demandas de la educación contemporánea con el desarrollo de

competencias que permitan a los futuros docentes aplicar estas tecnologías de forma creativa e innovadora, maximizando su impacto en la enseñanza.

En el ámbito del uso individual de herramientas de inteligencia artificial, Canva y ChatGPT destacan como las plataformas más empleadas, con tasas de adopción del 91,2% y 88,5%, respectivamente. Estos datos evidencian una marcada preferencia por herramientas que combinan facilidad de uso y versatilidad, permitiendo optimizar el diseño y la producción de materiales educativos de manera intuitiva.

Por otro lado, herramientas complementarias como Kahoot (51,3%) y Quizlet (28,3%) presentan niveles de adopción más moderados, mientras que plataformas más especializadas, como Edmodo y Flipgrid, registran un uso marginal, alcanzando apenas un 2,7% cada una. Este panorama revela una tendencia de los futuros docentes a priorizar soluciones de propósito general por encima de herramientas específicas, lo que podría limitar la diversidad y personalización de sus prácticas pedagógicas. Esta preferencia por plataformas más generalistas plantea la necesidad de fomentar una mayor exploración y formación en herramientas especializadas que puedan enriquecer y diversificar las estrategias educativas.

En cuanto a las herramientas específicas mencionadas por los encuestados, Genially se destacó como un recurso clave, siendo utilizada por el 61% de los participantes gracias a su capacidad para generar contenido educativo interactivo y atractivo. Por su parte, plataformas como Suno y Storyjumper, aunque con niveles de uso más bajos (36,6% y 19,5%, respectivamente), fueron valoradas por su utilidad en la creación de materiales narrativos y multimedia. En contraste, herramientas como Grammarly y Podcastle, con tasas de uso inferiores al 10%, evidencian un enfoque de nicho que no ha sido plenamente explorado por los futuros docentes. Este panorama refleja un ecosistema diverso de recursos tecnológicos cuyo potencial sigue subutilizado.

Con respecto a las características más valoradas de las herramientas de inteligencia artificial (IA), la personalización y la facilidad de uso se destacaron como las más relevantes, con tasas de aceptación del 90% y el 88,5%, respectivamente. Los participantes apreciaron especialmente la capacidad de estas herramientas para adaptarse a sus necesidades específicas, así como la simplicidad de sus interfaces, que facilitan su integración en los procesos educativos.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que subrayan el impacto positivo de la personalización en el aprendizaje basado en inteligencia artificial (Vera, 2023). Al abordar de manera efectiva las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales, las herramientas de IA fomentan un entorno inclusivo y equitativo, en el que todos los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico. No obstante, la innovación recibió opiniones mixtas, con un 79,65% de aceptación, pero también un nivel relativamente alto de desacuerdo, lo que refleja que algunos docentes prefieren herramientas más simples y familiares en lugar de explorar funciones avanzadas.

Los tipos de materiales creados por los encuestados utilizando herramientas de IA también revelan patrones interesantes. Los cuestionarios interactivos fueron el recurso más producido (11,5%), seguidos de las narrativas digitales (10,6%), lo que evidencia un enfoque en metodologías activas que fomentan la participación estudiantil. Sin embargo, materiales más tradicionales como las hojas de trabajo (4,4%) y los videos educativos (5,3%) tuvieron una menor representación, lo que sugiere una oportunidad para diversificar aún más las metodologías. Además, un 15% de los participantes mencionó haber creado recursos innovadores, como simulaciones y juegos interactivos, destacando un enfoque experimental en la aplicación de estas tecnologías.

Por último, los beneficios percibidos tras el uso de herramientas de IA reflejan un impacto significativo en la eficiencia y creatividad docente. El ahorro de tiempo fue el beneficio más destacado (30%), seguido de la capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata (25%) y la mejora en la calidad del contenido educativo (20%). Estos hallazgos respaldan estudios previos que subrayan el valor de la IA para optimizar la enseñanza y enriquecer la experiencia de aprendizaje (Peña et al., 2020; Vicente Rodrigo et al. 2024). Sin embargo, la necesidad de habilidades específicas, como el dominio técnico de las herramientas (91%) y la formulación de *prompts* efectivos (95%), resalta la importancia de una formación adecuada para maximizar el impacto de estas tecnologías.

A pesar de las contribuciones significativas de este trabajo, es necesario reconocer sus limitaciones. En primer lugar, el estudio se llevó a cabo con 113 participantes provenientes de una única institución educativa, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos culturales y académicos. La homogeneidad de la muestra puede haber influido en los resultados, dejando abierta la posibilidad de que las percepciones y prácticas varíen en otros entornos. Además, al basarse en encuestas, los datos pueden estar sesgados por la percepción subjetiva de los encuestados, lo que podría no reflejar fielmente sus competencias reales en el uso de herramientas de IA.

Otro aspecto crítico es la falta de una evaluación directa del impacto de las herramientas de IA en los resultados de aprendizaje. Aunque las percepciones de los docentes son un indicador relevante, no permiten medir de manera objetiva la efectividad de estas tecnologías en la mejora del rendimiento académico o en la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes. Asimismo, el diseño transversal del estudio ofrece una visión puntual, pero no permite observar cómo evolucionan las percepciones y prácticas de los futuros docentes con el tiempo.

Para abordar estas limitaciones, futuras investigaciones deberían incluir muestras más amplias y diversas, abarcando distintos contextos culturales y académicos. Asimismo, sería valioso incorporar metodologías experimentales o longitudinales que evalúen el impacto directo de las herramientas de IA en el aprendizaje de los estudiantes y analicen cómo las competencias tecnológicas de los docentes se desarrollan a lo largo de su carrera. Finalmente, explorar tecnologías emergentes y menos conocidas, así como integrar principios éticos y competencias técnicas en los programas de formación docente, resultará crucial para maximizar el impacto de la IA en la educación.

En conclusión, este estudio ofrece una base sólida para comprender las percepciones de los futuros docentes sobre la IA en la educación. Sin embargo, superar las limitaciones actuales y explorar nuevas líneas de investigación será fundamental para garantizar que la integración de estas tecnologías sea efectiva, ética y transformadora, contribuyendo así al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y sostenibles.

5. CONCLUSIONES

Este estudio exploró las percepciones y prácticas de los futuros docentes de inglés en el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) para el diseño de materiales educativos, con el propósito de evaluar su familiaridad con estas tecnologías, las estrategias de aprendizaje empleadas y los beneficios percibidos. Los hallazgos muestran que, si bien existe una actitud positiva hacia el uso de herramientas accesibles e intuitivas de inteligencia artificial, la mayoría de los participantes tiene un conocimiento limitado de sus funcionalidades avanzadas, lo que restringe su potencial para diversificar e innovar en sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, el estudio reveló una desconexión entre los programas de formación docente y las necesidades prácticas de los futuros educadores, destacando el autoaprendizaje y

la colaboración entre pares como los métodos más efectivos para adquirir competencias tecnológicas. Aunque las herramientas más utilizadas se valoraron por su facilidad de uso y capacidad de personalización, las plataformas más especializadas permanecieron infrautilizadas, lo que subraya la necesidad de fomentar una exploración más diversa de tecnologías educativas.

Por otra parte, los beneficios observados, como el ahorro de tiempo, la mejora en la calidad de los materiales y la capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata, evidencian el impacto positivo de la IA en la optimización del proceso educativo. No obstante, los resultados también destacan la importancia de desarrollar competencias técnicas y éticas que permitan a los futuros docentes integrar estas herramientas de manera efectiva, crítica y responsable. En conjunto, los hallazgos confirman que la IA tiene un papel relevante en la mejora de las prácticas docentes, pero que su adopción requiere una estrategia formativa integral para superar las barreras existentes.

REFERENCIAS

Ebenezer Agbaglo, & Emmanuel Mensah Bonsu. (2022). The Role of Digital Technologies in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Insights from a Ghanaian University. *Social Education Research*, *3*(3), 45–57. https://doi.org/10.37256/ser.3320221402

Eaton, E., Koenig, S., Schulz, C., Maurelli, F., Lee, J., Eckroth, J., Crowley, M., Freedman, R. G., Cardona, R. E., Machado, T., & Williams, T. (2018). Blue Sky Ideas in Artificial Intelligence Education from the EAAI 2017 New and Future AI Educator Program. *AI Matter,* *3*(4), 23-31. https://doi.org/10.1145/3175502.3175509

Flor Terán, G., y Sandoval Reyes, P. (2024). La ética en el uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación: desafíos y oportunidades. *Polo del Conocimiento, 9*(11), 255-282. doi:https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8276

Galarza-Ligña, V. N., García-Cárdenas, F. M., y Ruiz-Gros, S. (2024). El Uso de la Inteligencia Artificial en la Producción de Contenidos por Estudiantes de Comunicación: Desafíos y Oportunidades. *Revista Enfoques De La Comunicación*, (12), 199–240. https://bit.ly/3CWNZYs

Guimaraes, J. L. C., Sánchez, F. J. V., y Segama, O. T. (2024). Revolucionando el aprendizaje: El papel de la inteligencia artificial en la educación universitaria. *Revista Tribunal*, *4*(9), 525-540. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.81

Hutchins D. (2017). How Artificial Intelligence is Boosting Personalization in Higher Education. *EdTech*. https://bit.ly/2ZmCgyM

León, G. C., y Viña, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y Amenazas. *INNOVA Research Journal, 2*(8), 412-422. https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.399

Macías Lara, R. A., Solorzano Criollo, L. R., Choez Calderón, C. J., y Blandón Matamba, B. E. (2023). La inteligencia artificial; análisis del presente y futuro en la educación superior.: Artificial intelligence; analysis of the present and future in higher education. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, *4*(1). https://bit.ly/4geGKZY

Peña, V. R. G., Marcillo, A. B. M., y Ramírez, J. A. Á. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias,* *6*(3), 28. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421

Sánchez-Vila, E. M., y Lama, M. (2007). Monografía: Técnicas de la Inteligencia Artificial Aplicadas a la Educación Inteligencia Artificial. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, 11*(33), 7-12. https://bit.ly/3FVMZA4

Sekeroglu, B., Dimilier, K., y Tuncal, K. (2019). La Inteligencia Artificial en Educación: aplicación en la evaluación del desempeño del alumno. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores,* *7*(1), 1-21. https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1594

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://bit.ly/3JsDKtm

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, *4*(1), 17-34. https://bit.ly/49lErlY

Vicente Rodrigo, T. A., Yesseña Jacqueline, R. A., Shirley Viviana, Z. R., y Rafael Alejandro, S. M. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza

universitaria para optimizar el proceso de aprendizaje. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, *9*(2), 68–94. https://bit.ly/4ieX92q

Vimos-Buenaño, K. E., Viteri-Ojeda, J. C., Naranjo-Sánchez, M. J., y Novillo-Heredia, K. H. (2024). Uso de la inteligencia artificial en los procesos de investigación científica, por parte de los docentes universitarios. *Journal of Economic and Social Science Research, 4*(4), 215–236. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/143

Wang, P., Tchounikine, P., & Quignard, M. (2018). Chao: a framework for the development of orchestration technologies for technology-enhanced learning activities using tablets in classrooms. *International Journal of Technology Enhance Learning, 10* (1/2), 1-21. https://doi.org/10.1504/IJTEL.2018.10008583

Yang, F. (2018). Study on student performance estimation, student progress analysis, and student potential prediction based on data mining. *Computers & Education, 123*, 97-108. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.006

Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Iniciación al proyecto de espacio público en el contexto de emergencia climática

Francisco Conejo-Arrabal

Nuria Nebot-Gómez de Salazar

Jorge Asencio-Juncal

Rubén Mora-Esteban

Universidad de Málaga (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4115

Resumen: El texto aborda una experiencia docente implementada en la asignatura de Urbanismo I, del Grado en Fundamentos de Arquitectura de la Universidad de Málaga, como respuesta a las dificultades del estudiantado para abordar el proyecto de espacio público en el contexto de emergencia climática. A pesar de demostrar habilidades en análisis y diagnóstico urbano, el estudiantado muestra dificultades para trasladar estos conocimientos a propuestas concretas que atiendan a criterios medioambientales y/o sociales. Se ha implementado una metodología no transmisiva, centrada en el aprendizaje activo del estudiantado, que incluye cinco etapas clave: (1) identificación colectiva de criterios de sostenibilidad; (2) selección de proyectos referentes; (3) análisis detallado de proyectos de buenas prácticas; (4) presentación grupal de resultados, y; (5) aplicación de lecciones aprendidas a propuestas propias, superando bloqueos iniciales. El conocimiento se ha generado colectiva y colaborativamente, partiendo de las experiencias previas del alumnado, lo que ha convertido el espacio docente en un lugar de intercambio de ideas y perspectivas. Se destaca un aprendizaje basado en la experiencia, el fomento del pensamiento crítico frente a la emergencia climática, el desarrollo de unas habilidades técnicas y reflexivas, y la construcción colectiva del conocimiento en relación con estrategias de proyecto de espacio público con criterios de sostenibilidad social y ecológica.

Palabras clave: emergencia climática, espacio público, sostenibilidad ecológica, estrategias urbanas, experiencia docente

Abstract: The text deals with a teaching experience carried out in the subject of Urban Planning I, at the Bachelor Degree in Architecture at the University of Malaga, as a response to students' difficulties in tackling the project of public space in the context of climate emergency. Although the students have demonstrated skills in urban analysis and diagnosis, they have difficulties in translating this knowledge into specific proposals that meet environmental and/or social criteria. A non-transmissive methodology has been implemented, focusing on the active learning of the students, with five key stages: (1) collective identification of sustainability criteria; (2) selection of reference projects; (3) detailed analysis of good practice projects; (4) group presentation of results, and; (5) application of lessons learned to own proposals, overcoming initial blocks. Knowledge was generated collectively and collaboratively, based on the students' previous experiences, which turned the classroom into a place for exchanging ideas and perspectives. Learning from experience, the promotion of critical thinking in the face of the climate emergency, the development of technical and reflective skills, and the

collective construction of knowledge in relation to project strategies for public space with criteria of social and environmental sustainability stand out.

Keywords: climate emergency, public space, ecological sustainability, urban strategies, teaching experience

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El reto de la adaptación a la emergencia climática en la docencia del urbanismo

En la enseñanza del urbanismo, en las escuelas de arquitectura, uno de los principales desafíos para el estudiantado es el diseño de los espacios públicos en el contexto actual de cambio climático. La actual situación de emergencia climática y los cada vez más frecuentes episodios de desastres naturales, con consecuencias devastadoras en el territorio para las poblaciones locales, ponen en evidencia una mala gestión y planificación territorial y urbana de los entornos. La ocupación del territorio y la construcción de nuestras ciudades se ha llevado a cabo, de forma general, ignorando los sistemas naturales de los soportes territoriales, quedando éstos (cauces fluviales, áreas inundables, espacios dunares, ecosistemas costeros, etc.) enterrados bajo edificaciones, o intervenidos sin respetar su funcionamiento o procesos naturales.

La necesidad de atender y respetar estos procesos en el diseño y proyecto de los entornos es una necesidad, ya no sólo reivindicada por técnicos/as sino desde los colectivos sociales e instituciones. Esta necesidad llevó a aprobar una Estrategia Nacional de Infraestructura Verde en España para establecer un marco administrativo y técnico armonizado para el conjunto del territorio como garante de la conservación de los ecosistemas (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico 2021). Algunas administraciones locales ya han empezado a implementar medidas y políticas para re-naturalizar sus municipios y ciudades.

Los criterios de diseño de las ciudades y espacios públicos han de ser revisados, atendiendo a necesidades y demandas sociales, y, sobre todo, a cuestiones ecológicas y medioambientales, como aspectos fundamentales (Higueras, 2013). Desde este punto de vista, el Urbanismo y en específico, su docencia en las escuelas técnicas, se encuentra en una encrucijada; es necesario revisar los planes y programas docentes para responder a los retos que presenta la actual situación de emergencia climática. Tal y como expresa Esteban de Manuel Jérez (2020) el papel de la universidad es importante para educar al pensamiento crítico frente a los retos climáticos. Sin embargo, y coincidiendo con su opinión, estas están lejos de tener una incidencia real en el territorio en que se localizan. El Real Decreto 822/2021 de las enseñanzas universitarias recogen la necesidad de abordar la sostenibilidad y el cambio climático de manera explícita (Luque Pulgar, 2023). Y a pesar de que muchas universidades se han sumado a la declaración de emergencia climática, todavía se requiere posicionamientos más claros y rotundos en las aulas y en el día a día (Kayser, 2023), para trasladar al estudiantado la necesidad de actuar en respuesta a la emergencia climática. Resultan de interés algunas experiencias docentes puntuales que tratan de acercar al estudiantado de Arquitectura a problemáticas reales vinculadas a dicha emergencia (Román López, 2018; Vecslir y Tommei, 2023), la escasez de recursos y su gestión por parte de agentes locales (Chandia-Jaure y Godoy-Donoso, 2019), o a las problemáticas de los entornos urbanos a través de colectivos vulnerables (González-Vera et al., 2023).

1.2. El contexto de la asignatura Urbanismo I del grado Fundamentos de la Arquitectura

En esta comunicación se presenta una experiencia implementada en la docencia de Urbanismo I (UI). UI se enmarca, dentro la Memoria de Verificación del título de Fundamentos de Arquitectura, en el Módulo proyectual de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Málaga (España). Esto implica la distinción de una parte, teórica y otra práctica, con mayor carga lectiva, precisamente dado su carácter proyectual, que al mismo tiempo requiere de su complementariedad. Localizada en el segundo curso de grado, se centra en la iniciación al proyecto de espacio público con criterios de sostenibilidad social y ecológica, atendiendo a la complejidad urbana (Parcerisa Bundó y Rubert de Ventós, 2014). Desde esta asignatura se pretende abordar algunos de los retos a los que se enfrentan las ciudades actualmente en el contexto de crisis climática. Algunas publicaciones previas de los autores (Asencio-Juncal et al., 2024; Nebot-Gómez de Salazar et al., 2024) muestran experiencias docentes que enmarcan la ciudad ante esta emergencia climática, así como resultados académicos sobre estrategias y respuestas.

El curso 2024-2025 el ámbito de trabajo se centra en el cauce urbano del río Guadalmedina (Málaga), lo que ha permitido estudiar de forma pormenorizada la estructura territorial, urbana y social de los barrios adyacentes. Diferentes sesiones han sido desarrolladas a lo largo del curso para fomentar el conocimiento del entorno: visitas guiadas por expertos, taller de accesibilidad, contacto con agentes locales, mapeo de valores tangibles e intangibles... Esto se materializa a través del ejercicio práctico de mejora de un espacio público existente y que se divide en varias fases a lo largo del curso: análisis territorial de la ciudad; análisis e identificación de barrio, y; propuesta de mejora de un espacio público.

Sin embargo, a través de la experiencia de años anteriores se aborda una problemática de carácter metodológico detectada en la fase 3 de la propuesta. Se observa que, aunque el estudiantado se desenvuelve adecuadamente en los análisis y diagnósticos de espacios urbanos (fases 1 y 2) desarrolladas de forma grupal (grupos de cuatro estudiantes aproximadamente), presenta dificultades en la fase de diseño (desarrolladas de forma individual), lo que frena el avance de sus propuestas. Esta dificultad se convierte, en muchos casos, en una barrera para desarrollar proyectos de espacios urbanos bajo criterios de sostenibilidad y para implementar estrategias en respuesta a la emergencia del clima.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la experiencia docente implementada son dar respuesta a la dificultad detectada entre el estudiantado para iniciar la fase de proyecto de espacio público una vez desarrolladas fases iniciales más analíticas y de diagnóstico. Se trata, por tanto, de dotar al alumnado de recursos y herramientas que le ayuden a iniciar la fase proyectual, incorporando, criterios de sostenibilidad en sus propuestas.

Para ello, se ha diseñado e implementado una metodología docente basada en el desarrollo de una secuencia de actividades como Ciclo de Mejora en el Aula (Porlán y Villarejo-Ramos, 2024). Esta se basa en el análisis colectivo de proyectos de referencia o casos de éxito en espacios urbanos similares -con estrategias orientadas a mitigar el cambio climático y promover la inclusión de las comunidades locales- y en la identificación colaborativa de estas propuestas conceptuales, así como las soluciones formales y técnicas utilizadas. De forma pormenorizada, se han establecido los siguientes objetivos: fomentar el pensamiento crítico del alumnado y profesorado de Urbanismo en las escuelas de Arquitectura frente a los retos de la crisis climática;

generar una pedagogía no transmisiva, que transforme el aprendizaje en un proceso activo, participativo y colaborativo (Porlán, 2017), fomentando que el estudiantado actúe como agente activo que construye su propio conocimiento a través de la experiencia, la reflexión y el diálogo; fomentar la conexión entre el aprendizaje y el mundo real, integrando experiencias prácticas o contextos relevantes; conocer experiencias y casos de éxito de otros proyectos urbanos que respondan a estrategias de sostenibilidad, extrapolables a otros ámbitos de trabajo; dotar al alumnado de una "caja de herramientas" para abordar el proyecto de espacio público con criterios de sostenibilidad social y ecológica, que incluye un listado de estrategias específicas y acciones.

3. MÉTODO

Metodológicamente, la experiencia docente se ha implementado en las dos primeras semanas del ejercicio 3 (Propuesta de mejora de un espacio público), y se ha desarrollado en cinco etapas clave: identificación de criterios de sostenibilidad de espacios urbanos, de forma colectiva y colaborativa; selección de proyectos referentes; análisis detallado de proyectos seleccionados; presentación de resultados en dinámicas grupales, y; aplicación de lecciones aprendidas a propuestas de diseño de espacio público.

3.1. Fase 1. Identificación de estrategias de diseño y criterios de sostenibilidad de espacios urbanos

A través de una sesión práctica se enuncian los conceptos clave en el análisis de los espacios públicos a partir de un proceso colectivo y colaborativo basado en las tipologías de espacios públicos, conceptos, tamaños, identificación de las estrategias de diseño y mejora.

3.2. Fase 2. Selección de proyectos referentes

A partir de una encuesta previa que se realiza al alumnado, se identifican los tipos de espacio público más demandados según sus necesidades para ser analizados en profundidad. Posteriormente el profesorado proporciona una lista de proyectos como casos de estudio, en función de los resultados.

3.3. Fase 3. Análisis detallado de proyectos seleccionados

Cada grupo de estudiantes analiza y redibuja el caso de estudio seleccionado con el objetivo de identificar su forma, dimensiones, materialidad, valores y problemas, si los hubiera.

3.4. Fase 4. Presentación y extracción de estrategias específicas y acciones

Durante esta fase grupal se presentan y se analizan en profundidad los casos de estudio desarrollados en la fase anterior.

3.4.1. Fase 4.1 Presentación de resultados en dinámicas grupales

Se lleva a cabo la presentación de los trabajos de la Fase 3 (análisis de proyectos) mediante mesas formadas por integrantes de diferentes grupos (Sánchez-Gómez et al., 2018), fomentando de esta manera, un espacio de intercambio. El profesorado propone las mesas y los integrantes que las componen, para asegurar la diversidad de casos según tipologías.

3.4.2. Fase 4.2 Extracción de estrategias específicas y acciones en dinámicas grupales

A partir de los resultados del trabajo del alumnado durante la Fase 1 (identificación de estrategias), se determinan cinco estrategias generales. Cada grupo debe revisar los casos de su propia mesa a partir de una estrategia general asignada con el objetivo de reflexionar y extraer herramientas proyectuales para la propuesta de mejora de espacio público.

3.5. Fase 5. Aplicación de lecciones aprendidas

Los aprendizajes extraídos de las fases anteriores se sintetizan en un repositorio de acciones, convirtiéndose en una herramienta de apoyo para la determinación de estrategias en el proceso de diseño de mejora del espacio público.

Tabla 1. Metodología por fases, duración y agentes. Fuente: Autores (2024).

Fases	Duración	Actividad	Agentes
1. Identificación de criterios de sostenibilidad de espacios urbanos	Semana 1	Introducción	Profesorado
		Formación macro-grupos	Alumnado - Grupos de 8
		Espacio público según la experiencia personal	Alumnado - Individual
		Caracterización de las tipologías de espacios públicos	Alumnado - Grupo de 4
		Puesta en común	Alumnado - Grupo de 8
		Asamblea	Profesorado y alumnado
2. Selección de proyectos referentes	Semana 1	Encuesta de tipologías de espacios públicos	Alumnado - Individual
		Propuesta de casos de estudios	Profesorado
		Selección de caso de estudio	Alumnado - Grupos de 4
3. Análisis detallado de proyectos seleccionados	Semana 1 y 2	Redibujo y análisis del caso de estudio	Alumnado - Grupos de 4
4. Extracción de estrategias específicas y acciones.	Semana 2	Formación de mesas a partir	Profesorado
		Presentación de resultados en dinámicas grupales	Alumnado - Grupos mixtos de 6
		Extracción de estrategias específicas y acciones en dinámicas grupales	Alumnado - Grupos mixtos de 6
5. Aplicación de lecciones aprendidas.	Semana 3, 4 y 5	Diseño de mejora del espacio público.	Alumnado - Individual

4. RESULTADOS

4.1. Fase 1. Identificación de criterios de sostenibilidad de espacios urbanos

En la primera fase, el estudiantado identifica criterios y estrategias de sostenibilidad social y ambiental desde su experiencia al habitar espacios urbanos cotidianos. Este proceso se realiza de forma colectiva y colaborativa entre todo el alumnado de la asignatura (105 personas), según los pasos que se enumeran a continuación y se observan en la Tabla 1: (a) Introducción: el grupo docente enuncia las claves para iniciar el análisis de los espacios públicos y explica la dinámica grupal para la construcción del conocimiento de forma colectiva y colaborativa entre todo el alumnado. Se categoriza el espacio urbano en 12 tipologías para su análisis exhaustivo por grupos. Las categorías

son: Paseo fluvial, Paseo marítimo, Parque–Jardín, Avenida, Espacio comunitario, Gran plaza, Plaza, Solar vacío, Parque infantil, Calle, Gran parque y Espacio público + equipamiento; (b) Formación de macrogrupos: a partir de los grupos de trabajo ya existentes de otras dinámicas (compuestos por 4 estudiantes) se reparten de forma aleatoria los tipos de espacios públicos. Cada tipología se compone de dos grupos, A y B. En total, los 24 grupos de trabajo se agrupan en 12 macrogrupos (compuestos por 8 estudiantes) para la actividad; (c) Espacio público según la experiencia personal (Pregunta 0). Se enuncia la actividad inicial que es realizada de forma individual y consiste en recopilar espacios públicos de distintas tipologías según la experiencia personal del alumnado. Esto ha sido registrado a través de un mapa webGIS colaborativo (https://lc.cx/l4gZ88); (d) Caracterización de las tipologías de espacios públicos. Cada pareja de grupos A y B trabajan en desarrollar las características de su tipología de espacio público con preguntas complementarias; (e) Pregunta 1: Hace referencia a conocimientos conceptuales: definiciones y dimensiones. Las respuestas han sido recogidas en un formato online (presentaciones colaborativas) y físico (DIN-A3) para tener en cuenta la diversidad y flexibilidad de su representación; (f) Pregunta 2. Hace referencia al concepto de estrategia urbana, para reflexionar sobre cómo se han diseñado sus espacios urbanos cotidianos y cómo podrían mejorarse. Las respuestas han sido recolectadas de la misma forma que en la pregunta 1; (g) Puesta en común. Durante 10 minutos, el alumnado de cada macrogrupo debate las respuestas y selecciona una persona que actúe de portavoz para compartir la información producida; (h) Asamblea. Como último paso, a través de un espacio de diálogo, se elige un portavoz de cada macrogrupo que sintetiza los resultados de las preguntas, caracterizando, y compartiendo el contenido correspondiente a cada tipo de espacio público. Durante esta etapa se extraen las palabras claves para categorizar las estrategias de diseño del espacio público. Las estrategias resultantes han sido las siguientes: actividades y comunidades locales; renaturalización; movilidad sostenible y descarbonización; accesibilidad e inclusividad, y; recursos y energía.

4.2. Fase 2. Selección de proyectos referentes

En la segunda fase, el profesorado presenta una selección variada de proyectos urbanos de buenas prácticas que abordan problemáticas vinculadas con la emergencia climática y la ciudad amable y saludable. Esta selección ha sido llevada a cabo a partir del resultado de una encuesta previa, donde ha sido posible determinar los tipos de espacios públicos más demandados por el estudiantado, tal y como se observa en la Tabla 2. El profesorado de esta manera selecciona los casos específicos según el número de casos, y el estudiantado, según su grupo de trabajo, selecciona los referentes más afines a su proyecto, ya sea por escala, tipología o estrategias. Para realizar esta selección, se han escogido proyectos que, además de responder a una determinada tipología, integren estrategias de sostenibilidad social y ecológica, con reconocimiento consensuado por parte de instituciones que garantice su interés y buenas prácticas, así como la disponibilidad de suficiente documentación gráfica y técnica en acceso abierto (ver tabla 2).

Tabla 2.

Resultados de la encuesta y casos de estudio seleccionados. Fuente: Autores (2024)

Tipología de Espacio Público	Encuesta % (Nº de casos)	Nombre del caso de estudio, Ciudad (País)	Ref.
Solar vacío	20% (5)	Jardines de Sportapils, Letonia (Riga)	01
		El tercer jardín, Florencia (Italia)	02
		Jardín de los 100 Celestiales, Kiev (Ucrania)	03
Calle	6% (2)	Ejes verdes del ensanche, Barcelona (España)	04
Avenida	5% (1)	Remodelación del paseo de St. Joan, Barcelona (España)	05
Espacio comunitario	6% (2)	Supermanzanas de Poblenou, Barcelona (España)	06
		R-Urban: red de procomunes urbanos, (Francia)	07
Plaza	22% (5)	Plazas del Ensanche, Barcelona (España)	08
		Schouwburgplein, Rotterdam (Países Bajos)	09
		Water Square Benthemplein, Rotterdam (Países Bajos)	10
		Plaza Saint Sernin, Toulouse (Francia)	11
Parque infantil	5% (1)	Parques de juego Aldo Van Eyck, Ámsterdam (Países Bajos)	12
Parque –Jardín	17% (4)	Parque Bridgefoot, Dublín (Irlanda)	13
		Parque Brigittines, Bruselas (Bélgica)	14
		Les Promenades, Reims (Francia)	15
		Paseo Boca de la Mina, Reus (España)	16
Gran Parque	3% (1)	Parque comestible, Utrecht (Países Bajos)	17
Parque fluvial	14% (4)	El Valle trenzado, Elche (España)	18
		Lago municipal, Horn (Austria)	19
		Renovación Catharijnesingel, Utrecht (Países Bajos)	20

4.3. Fase 3. Análisis detallado de proyectos seleccionados

En la tercera fase, cada grupo de 4 estudiantes analiza a fondo el caso seleccionado según la metodología desarrollada en la Fase 1. Este análisis implica una reflexión sobre el proceso de diseño, considerando aspectos como la organización del espacio, materiales, mobiliario, vegetación, conectividad ecológica, biodiversidad, soleamiento, etc. Finalmente, los casos de estudio seleccionados por los estudiantes fueron 20, tal y como se observa en la Tabla 2. Cada grupo ha desarrollado un trabajo de investigación y dibujo sobre cada caso en un formato DIN-A3, representando: forma, escala y dimensiones, materialidad, elementos naturales y vegetación, confort térmico y acústico (sombra, ventilación, soleamiento, ruido), actividades y usos, mobiliario, presencia de servicios próximos y equipamientos, aspectos intangibles (sensaciones y percepciones subjetivas), formas de uso del espacio urbano por parte de la población local, valores relacionados con los recursos naturales (agua, energía, etcétera), conexión con otros espacios públicos y espacios naturales.

4.4. Fase 4. Presentación y extracción de estrategias específicas y acciones

Esta fase se completa con la presentación de resultados en dinámicas grupales, lo que permite conocer diferentes proyectos y estrategias.

4.4.1. Fase 4.1 Presentación de resultados en dinámicas grupales

Se presentan los resultados en grupos mixtos, formados por nuevas agrupaciones de estudiantes con distintos casos de estudio (Mesas de A a L, en grupos de 6 a 8 estudiantes) para favorecer el intercambio de conocimientos. De esta forma, se fomenta un espacio de presentación donde cada integrante explica su espacio público de forma íntegra y en un ambiente más distendido, seguro y relajado.
El profesorado presenta las mesas y su composición asegurando la diversidad de casos, como se observa en la Tabla 3. Durante 60 minutos en cada mesa se presentan los casos estudiados.

Tabla 3. Distribución de mesas, casos de estudios y estrategias generales. Fuente: Autores (2024).

Estrategia General	Mesas	Nº de estudiantes	Casos de estudio (ref.)
Actividades y comunidades locales	A	7	03, 08, 09, 15, 17, 20
	F	6	02, 05, 10, 11, 12, 17
	K	8	01, 06, 07, 10, 13, 18, 19
Renaturalización	B	6	02, 04, 10, 11, 16, 17
	G	6	03, 08, 15, 17, 20
	L	7	01, 06, 07, 10, 13, 18, 19
Movilidad Sostenible y Descarbonización	C	7	03, 08, 09, 15, 17, 20
	H	7	04, 05, 10, 12, 14, 16
	M	7	01, 06, 07, 10, 13, 18, 19
Accesibilidad e Inclusividad	D	7	04, 11, 12, 14, 16, 17
	I	7	03, 08, 09, 15, 17, 20
	N	7	01, 06, 07, 10, 13, 18, 19
Recursos y Energía	E	7	05, 09, 10, 15, 17
	J	6	02, 04, 11, 12, 14, 16
	O	7	01, 06, 07, 10, 13, 18, 19

4.4.2. Fase 4.2 Extracción de estrategias específicas y acciones en dinámicas grupales

Una vez concluida la presentación, continua la dinámica en grupos mixtos, pero con un nuevo objetivo: la extracción de estrategias específicas y acciones a partir de las generales identificadas en la Fase 1.
En este momento, cada mesa debe revisar los casos presentados en la fase anterior a partir de una estrategia general dada por el profesorado con intención de que reflexionen y extraigan herramientas proyectuales para la parte de taller. Las estrategias generales se asignan de forma equitativa para asegurar un análisis exhaustivo de todos los casos tal y como se muestra en la tabla 3.
Al mismo tiempo, el profesorado proporciona una plantilla guía para aunar posteriormente toda la información recolectada. De esta forma, cada mesa extrae estrategias específicas y acciones en base al siguiente ejemplo: (a) Estrategia general (asignada por el profesorado): EG. Renaturalización; (b) Estrategia específica (identificada por el alumnado en el grupo mixto): EE1. Infraestructura verde y corredores biológicos; (c) Acciones (identificada por el alumnado en el grupo mixto): A1.1: Integración de jardines adaptados al clima local, reduciendo el consumo de agua, A1.2: Plantación de árboles autóctonos y de bajo mantenimiento, que proporcionen

sombra natural y ayuden a reducir las temperaturas en días calurosos; (d) Caso de estudio (identificada por el alumnado en el grupo mixto): Ref. 08

4.5. Fase 5. Aplicación de lecciones aprendidas

Finalmente, en la última fase, el estudiantado pone en práctica las estrategias específicas y acciones identificadas en la fase anterior en el diseño de sus propios proyectos de espacios públicos. La tabla 7 muestra la síntesis obtenida en la Fase 4.2, y constituye un documento de apoyo, para superar los bloqueos iniciales que suelen surgir en las etapas de diseño. Además del propio proceso de aprendizaje para la identificación de las estrategias, el documento de síntesis facilita la implementación de acciones concretas consiguiendo propuestas con una estructuración más coherente y fundamentada en problemáticas reales.

Tabla 4. Estrategias específicas de diseño identificadas por el alumnado. Fuente: Autores (2024).

Estrategias generales	Estrategias específicas	Nº de acciones
Actividades y comunidades locales	Conservación Histórica, Natural y Cultural	3
	Paisajismo y espacios de conexión con la naturaleza	8
	Integración Comunitaria	9
	Promoción del arte, cultura y educación	6
	Espacios públicos multifuncionales	8
	Diversión infantil	8
	Deporte y recreación	11
	Espacios para el descanso y la comodidad	7
Renaturalización	Infraestructura verde y corredores biológicos	20
	Fomento de biodiversidad	24
	Adaptación al cambio climático	18
	Gestión del agua	20
	Participación ciudadana, educación ambiental e identidad	21
Movilidad sostenible y descarbonización	Descarbonización de las zonas peatonales	25
	Priorización de la movilidad/uso peatonal	12
	Conexión, mejora y adecuación del acceso al transporte público	11
	Fomento de la movilidad sostenible	13
	Equipamientos y creación espacios de concienciación ambiental	5
Accesibilidad e inclusividad	Creación de una plataforma única accesible	11
	Uso universal y diseño inclusivo	16
	Señalización inclusiva	4
	Educación y concienciación	3
	Seguridad y confort	6
Recursos y energía	Gestión del agua	12
	Confort y energía	20
	Mobiliario	3
	Flexibilidad espacial	9
	Educación	1

5. DISCUSIÓN

5.1 Características y Beneficios de la Metodología

Se ha implementado una metodología no transmisiva, centrada en el aprendizaje activo del estudiantado. Este enfoque ha promovido actividades en las que el estudiantado ha experimentado, investigado y resuelto problemas de manera muy autónoma. El conocimiento se ha generado colectiva y colaborativamente, partiendo de las experiencias previas del alumnado, lo que ha convertido el espacio docente en un lugar de intercambio de ideas y perspectivas, favoreciendo la colaboración y el diálogo.
El rol del profesorado, en diversas fases, ha sido el de facilitar, acompañar y estimular el proceso de aprendizaje, utilizando preguntas, y fomentando debates y actividades colaborativas para activar el pensamiento crítico. Esto ha permitido una construcción del conocimiento más cercana a la realidad, integrando experiencias prácticas como recorridos por espacios públicos locales para experimentar problemáticas concretas desde el punto de vista de la emergencia climática.

5.2. Aprendizajes

A lo largo del proceso docente el estudiantado ha ido adquiriendo una serie de aprendizajes: (a) Aprendizaje basado en la experiencia: el estudiantado ha reflexionado y propuesto estrategias para los desafíos de los espacios públicos en el contexto de la emergencia climática, al experimentar directamente sobre las problemáticas ecológicas y sociales, sin postulados teóricos previos, a través de recorridos por espacios públicos locales (como carencia de sombras, superficies impermeables, carencia de mobiliario, falta de vegetación, desconexiones ecológicas, movilidad contaminante, falta de accesibilidad, etc.); (b) Fomento del pensamiento crítico: las dinámicas colaborativas y los debates entre el estudiantado han incentivado la reflexión crítica y el análisis de soluciones prácticas; (c) Desarrollo de habilidades técnicas y reflexivas: el alumnado ha adquirido un marco conceptual y técnico claro, desarrollando actitudes reflexivas, críticas y propositivas para el análisis, diagnóstico y elaboración de estrategias. La actividad también incentivó el uso del dibujo a mano frente a los medios digitales, promoviendo una mayor conciencia sobre la relación entre contenido gráfico y las diferentes escalas urbanas; (d) Construcción colectiva del conocimiento: la autonomía y la interacción entre alumnado (organizado en pequeños y grandes grupos) y el profesorado ha favorecido un aprendizaje profundo desde la experiencia individual hasta la construcción conceptual colectiva.

5.3. Limitaciones y Retos

Pese a los logros descritos anteriormente, se identifican algunas limitaciones en el desarrollo del proceso docente: (a) Diseño de actividades: la precisión requerida en las actividades ha dependido de la asistencia obligatoria del alumnado, y de una mayor responsabilidad y autonomía para la realización de las actividades por parte del estudiantado, más acostumbrado a una simple transferencia de conocimiento del docente al estudiante; (b) Coordinación lingüística: la implementación en grupos de dos idiomas (inglés y español) ha exigido una organización más rigurosa, duplicando los tiempos de preparación y ejecución; (c) Adaptación al contexto: aunque se ha logrado vincular el aprendizaje con problemáticas locales, ha requirió de una inversión significativa la traslación de las estrategias de los casos de estudio a los proyectos locales propuestos por el estudiantado.

5.4. Evaluación de la Metodología

La evaluación de la actividad docente se ha realizado mediante un cuestionario online dirigido al alumnado, valorando aspectos como la aplicabilidad del conocimiento adquirido para el desarrollo de propuestas de proyecto y la metodología implementada. Los resultados observados por el profesorado han sido positivos, destacando una mayor capacidad del estudiantado para generar ideas proyectuales, mejorar sus propuestas iniciales y estructurar y formalizar sus acciones de manera coherente.

6. CONCLUSIONES

Este enfoque educativo ha permitido aumentar en buena parte la capacidad del estudiantado de Urbanismo para desarrollar proyectos urbanos sostenibles que respondan de manera efectiva a la emergencia climática, a través de una conexión significativa entre el aprendizaje académico y el mundo real.

Este planteamiento docente ha demostrado que las metodologías activas y experienciales pueden generar aprendizajes más significativos y vinculados a la realidad urbana, ambiental y social. El diseño de estas metodologías debe considerar las transiciones entre la experiencia individual y la conceptualización grupal y colaborativa de estrategias, especialmente en proyectos complejos como el diseño urbano sostenible. Las actividades prácticas realizadas y el compromiso con la problemática local han fomentado la generación de propuestas concretas y aplicables al entorno del río Guadalmedina de la ciudad de Málaga. Además, la metodología no transmisiva ha empoderado al estudiantado, permitiéndole desarrollar competencias interpersonales y habilidades complejas de resolución de problemas. Sin embargo, la implementación de estas dinámicas ha requerido de un alto grado de planificación y coordinación, especialmente en un contexto bilingüe.

Esta experiencia ha demostrado que metodologías activas y colaborativas no solo mejoran la calidad del aprendizaje, sino que también promueven una mayor implicación del estudiantado y una conexión directa con problemáticas y retos sociales y ambientales reales. Este enfoque debe seguir explorándose, adaptándose y perfeccionándose para maximizar su impacto en el ámbito educativo.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación de I+D+i “Experimentos colectivos para la transición eco-social: restauración de ecosistemas litorales urbanos. La playa de El Dedo y el río Vélez de Málaga como casos de estudio” (JA.B1-42), del plan propio de investigación de la Universidad de Málaga. Asimismo, se vincula al programa NOVEL25: “Iniciación a la Mejora de la Docencia Universitaria” de la Universidad de Málaga. Los autores quieren agradecer a Sophia Maier y Ramsey Chaaban, becados Fullbright en el curso académico 2024 2025, por su labor realizada en las dinámicas grupales y la asignatura de Urbanismo 1 en la ETS Arquitectura, Universidad de Málaga.

REFERENCIAS

Asencio-Juncal, J., Nebot-Gómez de Salazar, N., & González-Vera, V. (2024). Iniciación en las habilidades proyectuales en la escala urbana para estudiantes de arquitectura, en *Estrategias de respuesta en la enseñanza ante los desafíos irruptivos.* Ciencias Sociales en abierto. [Aceptado a la espera de publicación].

Chandia-Jaure, R., & Godoy-Donoso, D. (2019). Agua y Ciudadanía: Estrategia Didáctica para la formación en contextos de cambio climático. En D. García-Escudero y B. Bardí i Milà (Eds.), *JIDA'19. VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura* (pp. 533–543). Iniciativa Digital Politècnica Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC. https://doi.org/10.5821/jida.2019.8373

De Manuel Jerez, E., & Donadei, M. (2020). El papel de la universidad para educar al pensamiento crítico frente a los retos del cambio climático. In M. Fernández-Villa, J. Gutiérrez Goiria, A. Fernando Herrera, M. J. Martínez Herrero, & K. Pérez de Armiño (Eds.), V CIED. *V Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo - Desafíos al desarrollo: procesos de cambio hacia la justicia global* (pp. 1976–1993). HEGOA, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (UPV/EHU). https://vcied.org/libro-actas.php

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

González-Vera, V.M., Nebot-Gómez de Salazar, N., & Asencio-Juncal, J. (2023). Experiencia de innovación docente en la enseñanza del urbanismo: Análisis y diagnóstico de entornos urbanos en colaboración con entidades sociales y tejido asociativo, en Pinilla Gómez y Cruz Carvajal (Ed.), *Estudios de innovación docente como punto de encuentro en ciencias humanísticas y sociales* (pp. 753-773). Editorial Dykinson.

Higueras, E. (2013). *Desarrollo urbano sostenible y criterios de diseño urbano para ordenaciones residenciales*. https://lc.cx/DY7-Sv

Kayser, B. (2023, 14 de mayo del 2023). Más vocación ante la emergencia climática: Mientras la etapa escolar lleva años comprometida con introducir esta temática en el aula, la Universidad debe aún impulsar y profundizar más en este afán. *El País.* https://lc.cx/nxd1sB

Luque Pulgar, E. (2023). *Docentes ante la crisis climática: retos transformadores.* Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://lc.cx/NEg3uX

Medina, J.L. (2024). *La educación inclusiva y la transformación de la docencia universitaria*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (2021). Estrategia Nacional de Infraestructura Verde y de la Conectividad y Restauración Ecológicas. Vicepresidencia Tercera del Gobierno, Gobierno de España. https://lc.cx/n4rjMp

Nebot-Gómez de Salazar, N., Asencio-Juncal, J., Chamizo-Nieto, F.J., & Jiménez-Morales, E. (2024). The climate emergency from the perspective of Urban Planning: a teaching experience at the bachelor's degree in architecture (Universidad de Málaga, Spain). En *Challenges of Educational Innovation in Contemporary Society.* IGI Global. Disseminator of knowledge. [Aceptado a la espera de publicación].

Parcerisa Bundó, J., & Rubert de Ventós, M. (2014). *La Ciudad no es una hoja en blanco.* Ediciones LUB.

Porlán, R. (2017). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Morata.

Porlán, R., & Villarejo-Ramos, A. F. (Coords.) (2024). *Ciclos de mejora en el aula. Curso 2022-23 Experiencias de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla*. Universidad de Sevilla.

Román López, E., & Córdoba Hernández, R. (2018). La experiencia del Aprendizaje-Servicio en el diseño de espacios públicos bioclimáticos. En D. García-Escudero y B. Bardí i Milà (Eds.), *JIDA'19. VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura* (pp. 448–460). Iniciativa Digital Politècnica Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC y Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. https://doi.org/10.5821/jida.2018.5504

Sánchez-Gómez, J.M., Nebot-Gómez de Salazar, N., & García-Granja, M.J. (2018). JAMSESSIONS: A flexible methodology to generate synergies between theory and practice in design courses. En C. Rosa-Jiménez y A. E. García-Moreno (Coords.), *EDUCATIONAL INNOVATION IN ARCHITECTURE & ENGINEERING Advances in final projects and thesis* (pp. 128-133). RU Books.

Vecslir, L., & Tommei, C. (2023). Urbanismo para futuros arquitectos. Algunas reflexiones y estrategias metodológicas. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 33(1), 153–167. https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104515

La recepción del teatro entre los escolares de educación secundaria para el desarrollo de la competencia literaria: el éxito del teatro grecolatino

Fernando Nicolás Flores

Universidad de Alicante (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4116

Resumen: Este trabajo pretende poner de relieve el importante papel que el teatro de temática grecolatina tiene actualmente entre los alumnos de secundaria: cada año acuden al teatro miles de jóvenes en los festivales de teatro organizados *ad hoc*. Además, tanto para los que acuden como espectadores, como sobre todo para los que participan como actores ha demostrado ser una herramienta efectiva en la promoción de la competencia literaria. Este enfoque pedagógico no sólo revitaliza clásicos de la literatura occidental, presentes en el perfil de salida de muchas materias (Filosofía, Historia, Lengua y Literatura, Latín y Griego), sino también fomenta el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los jóvenes. A través de la lectura, análisis y representación de obras de dramaturgos griegos y romanos, los estudiantes tienen la oportunidad de familiarizarse con el contexto histórico y cultural de la antigua Grecia y Roma, cuna de Occidente, y su recepción mediante tertulias literarias genera auténticas situaciones de aprendizaje donde salen a flote conceptos e ideas muy presentes en su vida cotidiana: la dignidad, la acogida, la justicia, la paz, el dinero, la ambición, la vida y la muerte. Precisamente son las materias humanísticas las que exponen a los alumnos a la auténtica dialéctica. Y en este sentido el teatro es un recurso útil, eficaz y dinámico para conseguir dicho objetivo.

Palabras clave: teatro, alumnos, grecolatino, literatura, educación

Abstract: This article aims to highlight the important role that Greco-Latin themed theater currently has among secondary school students: every year thousands of young people go to the theater at ad hoc organized theater festivals. Furthermore, both for those who attend as spectators and, above all, for those who participate as actors, it has proven to be an effective tool in promoting literary competition. This pedagogical approach not only revitalizes the classics of Western literature, presents in the exit profile of many subjects (Philosophy, History, Language and Literature, Latin and Greek), but also encourages the development of critical and creative skills in young people. Through reading, analyzing and performing works by Greek and Roman playwrights, students have the opportunity to become familiar with the historical and cultural context of ancient Greece and Rome, the cradle of the West, and their reception through literary gatherings generates authentic situations. . of learning where concepts and ideas that are very present in their daily lives come to the surface: dignity, welcome, justice, peace, money, ambition, life and death. It is precisely the humanistic subjects that expose students to authentic dialectics. And in this sense, theater is a useful, effective and dynamic resource to achieve this objective.

Keywords: drama, students, greco-latin, literature, education

1. INTRODUCCIÓN

Con este artículo se pretende incidir en la recepción que tiene el teatro de temática grecolatina entre el alumnado de secundaria, haciendo hincapié en su aspecto semiótico. Las grandes tragedias y comedias griegas y romanas muestran al público joven una serie de temas y cuestiones que, lejos de haberse difuminado en el tiempo, tienen una aplicación didáctica sugerente, tanto para el alumno que se atreve a representarlas como para el que acude como espectador. El mensaje de este tipo de teatro y su trabajo en el aula no solo puede contribuir al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, sino también a la educación literaria y a una adecuada educación en valores. Sigue resultando interesante de qué manera el joven de hoy en día lee y entiende un *Hipólito* de Eurípides, una *Antígona* de Sófocles o una *Lisístrata* de Aristófanes, puesto que los clásicos siempre son un aula abierta de reflexión y diálogo. Un teatro de estas características sigue teniendo esa función espejo que interpela al joven sobre cuestiones importantes que devienen verdaderas situaciones de aprendizaje.

Este artículo se ha extraído de la tesis doctoral del autor, titulada *El teatro de temática grecolatina y su aplicación didáctica en el ámbito de las humanidades. Estudio de caso particular*, y defendida en julio de 2024 en la Universidad de Alicante. En una parte de dicho trabajo se presentaron los resultados de una investigación cualitativa realizada a los integrantes de un grupo de teatro escolar de Alicante, familiares y agentes educativos más cercanos. Del trabajo, así mismo, se destacaron como conclusiones más evidentes la buena aceptación que tiene entre el público joven una adecuada puesta en escena de un clásico griego y romano, y el potencial educativo que se desprende de una actividad continuada teatral con jóvenes, especialmente de entre 15 y 18 años.

2. EL ASPECTO SEMIÓTICO DEL GÉNERO DRAMÁTICO

A pesar de que en su *Poética* Aristóteles (trad. en 1974) no desarrolló en exceso el componente espectacular del drama, puesto que el total de su obra se centró en un estudio más teórico y literario del género, es indudable, y el propio autor griego incluso lo tendría asumido, que este aspecto representativo resultaba una parte sustantiva de la esencia mimética del teatro: la propia noción incluye la parte viva y dramatizada de lo escrito y basa su razón de ser en ello para establecer una comunicación literaria especial. Este aspecto semiótico confiere al género dramático la particularidad de combinar literatura y mímesis en un único texto. Ambos aspectos cobran vida propia por separado y unidos multiplican su potencial en cada representación.

Amestoy (2019) recogió en su libro *Siempre la Tragedia griega* aquella noción de Pavis que consideraba el concepto de semiología teatral como ese tipo de estudio del texto teatral que aúna en un interesante proceso los significantes del texto y espectáculo teatrales y la interacción entre actores y público.

Esta consideración de la imitación de la realidad desde una perspectiva educativa cobra aún más importancia si cabe, pues una pertinente selección de obras y un programa adecuado y adaptado de actividades teatrales pueden acercar más a los jóvenes al conocimiento no ya sólo de la literatura clásica, sino también de la sociedad y de su propia persona. De este modo, la fuerza mimética del teatro puede provocar la atracción del joven espectador, quien vivirá de otra manera el hecho literario, y su práctica se puede convertir, entonces, en un valioso recurso pedagógico que abarque, incluso, varias competencias educativas (la literaria, cultural, personal y ciudadana), y contribuir de un modo más directo en la propia formación ética y humanística de los alumnos.

El papel proactivo del público en la recepción y el devenir de una obra literaria se refleja en su participación para la consecución del acto comunicativo literario en cuestión. Cada puesta en escena se convierte en una actualización de la obra en una época determinada.

Por lo tanto, no sólo conviene que el autor y el texto sean los objetos de estudio, sino también el contexto y, sobre todo, el público. En el ámbito de la didáctica de la literatura clásica y universal, la importancia y vigencia del teatro grecolatino no residen sólo en la especificidad del texto literario en sí, que se produjo en el siglo VII a. C. o I d.C., sino también en el hecho teatral de cada representación, hecho que supone una particular recepción por parte del alumnado: una lectura determinada, una vivencia particular, una interpretación personal, una reflexión individual y/o grupal muy útil para su desarrollo humanístico y social.

3. EL CAMPO DE LA RECEPCIÓN LITERARIA

Es sabido que las teorías de la recepción literaria tuvieron sus primeros representantes en Ingarden (1971), Mukarovsky (1935) y Gadamer (2001), aunque fueron Jauss (1986) e Iser (1987) quienes dieron forma a esta nueva manera de entender el hecho literario.
Anteriormente el objeto de estudio había sido predominantemente el texto y quizá, a partir del Romanticismo, el autor mismo recobró más protagonismo. Con la llegada de los formalistas rusos, del *New Criticism* y, sobre todo, del estructuralismo francés, se volvió a un estudio analítico del texto. Sin embargo, en los años sesenta del pasado siglo el movimiento alemán de la *Estética de la recepción* intentó abarcar todo el hecho artístico. En el ámbito de la literatura entendía que todo acto literario debía tener en cuenta para su realización completa al destinatario de la obra, esto es, al receptor o lector, ya que es él quien construye el sentido de la obra en colaboración con el emisor o autor. Desde esta perspectiva Meregalli (1986) subrayaba esa importancia del público y apuntaba que el receptor recrea constantemente a partir de sus vivencias el texto teatral, por otro lado, siempre único e invariable.
Las teorías de la recepción supusieron incluso un cambio en la perspectiva del concepto de género, ya que este había sido considerado tradicionalmente como una relación entre el sistema de códigos históricamente determinados de un texto. Con esta nueva perspectiva la experiencia del lector podía llegar a redefinir o clasificar un determinado género, en función del contexto y la época (Rodríguez, 2013), es decir, el género literario, a la luz de las teorías de la recepción, quedaba delimitado en unas coordenadas espacio temporales, determinadas y cambiantes, basándose sobre todo en el horizonte de expectativas del lector.
No obstante, los promotores de esta teoría ya advirtieron de que el receptor no debía convertirse en el núcleo del proceso de comunicación literaria, sino en complemento o parte constitutiva de él, junto con el emisor y el contexto. Este último también juega un papel muy importante, ya que no sólo condiciona al emisor en el acto creativo de la obra, sino también determina la recepción de dicha obra por parte del lector, desplegando así numerosas posibilidades, sobre todo, en el ámbito educativo como generador de literatura (Meregalli, 1986).
Se pueden distinguir, según este mismo estudioso (1986), varios tipos de receptores en función de su implicación con el texto leído. En primer lugar, están los meros lectores que no dan a conocer sus sensaciones sobre la lectura; por otro lado, los lectores que sí comunican su lectura a los demás, quienes se convierten entonces en mediadores entre las obras originales y el público al que dan a conocer sus impresiones. Meregalli define a estos últimos como mediadores y distingue entre los que realizan esta labor de manera involuntaria y los que hacen de una manera institucional: traductores, intérpretes y críticos.
En virtud de este proceso de lectura y transmisión, la recepción puede ser considerada, por lo tanto, un diálogo entre el pasado y el presente, actualizada por el lector o espectador, en este caso los alumnos, que convierte a la obra en una fuente inagotable

de expectativas. Desde esta perspectiva recepcionista, el teatro de temática grecolatina, que ha sido estudiado y transmitido a los alumnos siempre desde un punto de vista teórico, puede, sin duda, ser presentado actualmente a la luz de los nuevos enfoques educativos y los innovadores métodos didácticos que orientan la actual práctica educativa hacia un modelo más competencial.

3.1. La recepción del teatro de tradición clásica

En el caso del teatro de temática grecolatina, el concepto de recepción innecesariamente está ligado al estudio de la tradición clásica, entendida esta como un ámbito específico. Siguiendo a García Jurado, podríamos considerar esta como "una disciplina científica que [permite] estudiar la herencia clásica grecolatina de las literaturas modernas cuando, paradójicamente, ha surgido ya una conciencia histórica de la Antigüedad como algo terminado y ajeno" (2007, p. 163). Por todo ello, además del tipo de receptor, como se ha comentado anteriormente, contribuye mucho a la comprensión de la herencia del mundo grecolatino el estudio de la intertextualidad con todos sus componentes.

Dentro del amplio espectro de esta, nos encontramos la recepción de las obras de teatro griegas y latinas, que sin duda han ido conformando una vasta tradición y han ido aumentando su peso y presencia en la civilización occidental a medida que han transcurrido las distintas épocas. Gracias a su recepción y a su constante reutilización, estas obras se han convertido no sólo en transmisoras del pensamiento y civilización clásicos sino también en pilar fundamental de la educación europea. Han resultado ser leyes comunes que se ubican en un futuro indefinido y que no pueden acabar, que van más allá del momento en el que se crean (Amestoy, 2019).

Concretamente, la recepción de una obra de teatro posee unas características muy específicas. Una obra de teatro tiene la posibilidad no sólo de ser leída, sino también de ser revivida, actualizada e interpretada en cualquier momento. Desde que las obras de teatro griegas y latinas empezaron a ser representadas por segunda vez, a partir del último cuarto del siglo IV a.C., la puesta en escena de cada una de ellas ha supuesto un hecho teatral actual y distinto, debido precisamente a la recepción que ha tenido en cada una de las épocas. A pesar de estar escritas en la antigüedad, han disfrutado en todas las épocas y disfrutan hoy en día de una recepción envidiable entre todo tipo de público. No en vano, ese rasgo de atemporalidad o de clasicidad de las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides ha contribuido no sólo a su pervivencia sino también las ha convertido, por ejemplo, en símbolos de la humanidad (Amestoy, 2019). Sea cual sea el receptor y el papel que tome, ya sea como mero espectador, ya sea como traductor o autor de adaptaciones o versiones propias, su vigencia no sólo permanece inalterable sino también multiplica su presencia y sus posibilidades de influencia. No importa que se interprete de una manera distinta o que se adapte, por ejemplo, *Antígona*, nunca desaparecerá la original. Aunque puedan surgir numerosas versiones de esta obra, *Antígona* siempre será *Antígona*. Ahí radica la universalidad de los clásicos, son patrimonio de todos y su lectura posee una fuerza creadora que muchos receptores reciben y se aprovechan de ella para refundir, recrear, versionar….

4. EL TEATRO GRECOLATINO Y LA COMPETENCIA LITERARIA

La competencia educativa que mejor ejemplifica la contribución del teatro de temática clásica a la formación intelectual de un alumno es la literaria. Quizá valga la pena ahondar en su significación. Este concepto, que surgió en España relacionado con el contexto de los currículos educativos en el último cuarto del siglo pasado, fue desarrollado por autores como Culler (1978), Mendoza (1988), Colomer (1995) o Cerrillo (2010), y apareció como parte integrante de la llamada competencia

comunicativa. Esta, a su vez, fue creada por Hymes en 1972 y planteada a raíz de los estudios de Chomsky sobre la *competencia lingüística* por autores como Canale y Swaine en 1980 y posteriormente por Bachman en 1990.

La competencia literaria atiende a los códigos que se establecen en el proceso de decodificación y comprensión de un texto literario. Aguiar e Silva (como se citó en López y Encabo, 2000) definió esta competencia como "un saber que permite producir y comprender textos" (p. 3) a partir de la gramática del texto y no de la gramática literaria de la frase. Estos códigos pueden ser el contexto sociocultural, la propia visión del mundo, la adquisición progresiva de los códigos literarios determinados y la propia competencia literaria (Mendoza y Pascual, 1988).

Más tarde, esta idea de la competencia literaria fue desarrollada de una manera más concreta en el ámbito de la Didáctica de la Literatura por estudiosos como Cerrillo (2010) quien, apelando a una enseñanza distinta de la tradicional, basaba dicha competencia en cuatro pilares: la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma; la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria; la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria; y el trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas.

Como consecuencia de esta consideración más realista del estudio de la literatura surgió a finales del siglo pasado un enfoque más orientado a la formación del lector, y hacia una valoración más positiva de la literatura a través de estrategias más participativas (López, 2000; Mendoza, 2006). Este último autor (2006, Section 2) aclaraba que la educación literaria de nuestros alumnos "no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de rasgos de estilo". El desarrollo de una competencia lecto escritora que permita al alumno un proceso adecuado de recepción de la literatura debe ser mediante estrategias más funcionales, participativas y autónomas, orientado al "conocimiento, reflexión y adquisición de valores educativos, válidos para la sociedad" (López y Encabo, 2000, p. 6).

Y es aquí donde el género dramático y su adecuada utilización didáctica puede contribuir al refuerzo de estas habilidades, pues su aplicación en muchas materias humanísticas se considera versátil, interesante y efectiva. Como decía Kozwan (1997), el teatro presenta unas características distintas al resto y se puede convertir en el vehículo a través del cual esa literatura llegue al alumno de una manera atractiva. Es lo más espectacular que se le puede ofrecer al alumno en este sentido.

Hay sin duda toda una tradición en este sentido. Desde que los profesores salmantinos y en niveles inferiores los jesuitas empezaron a utilizar de un modo sistemático el teatro en universidades y escuelas, este ha sido una imprescindible y exitosa herramienta educativa, que en el caso de estos últimos sirvió en gran medida para difundir los ideales cristianos de una iglesia amenazada por los protestantes del norte de Europa. *Mutatis mutandis*, también en nuestro ámbito educativo deben ser utilizados los clásicos, no ya con fines religiosos o ideológicos, sino intelectuales, culturales y formativos. Una adecuada aproximación y una buena recepción de los clásicos -o de cualquier tipo de literatura- implica un enfoque holístico que aúna formación humanística y literatura. A este enfoque competencial del teatro, y en especial el de temática clásica, confluyen también otras competencias como la de aprender a aprender, la ciudadana y la de expresiones culturales. Y dentro, incluso, de la que se relaciona con la competencia personal, no pocos estudios también apuntan actualmente una clara interdependencia entre el componente emocional o afectivo y la propia didáctica de la lengua y literatura (del Olmo-Ibáñez, 2021).

En la práctica educativa y desde la perspectiva de la didáctica de la literatura, un rasgo significativo de una buena recepción del teatro clásico se observa, sin duda, en el desarrollo de un alumno que participa como actor en un grupo de teatro escolar. Los dramas griegos y romanos, como cualquier otro clásico, no sólo tuvieron sentido en el momento en que fueron creadas y representadas por primera vez, sino también siguen teniéndolo cada vez que se han representado a lo largo de la historia y se han llevado a escena hoy en día. Su lectura, pues, supone una nueva actualización e interpretación, y de ese encuentro literario entre autor, director -docente- y jóvenes actores se genera una nueva obra de teatro con sus propias características, pero sin perder nunca la esencia de la original y la intención del autor. Los alumnos, pues, se convierten también, de acuerdo con la taxonomía propuesta por Meregalli, en mediadores de la literatura clásica y el público joven para quien representa. En este sentido, para llevar a cabo la recepción de un teatro que se considera clásico y a la vez animar a estos jóvenes que se inician en las representaciones de este tipo de teatro, se observa también la necesidad de que los directores docentes tengan en cuenta para su puesta en escena factores como el contexto social de los participantes, los acontecimientos históricos contemporáneos, el alumnado, la edad, los valores que se quieren transmitir... La perspectiva de la didáctica, en definitiva, juega un papel muy importante y puede resultar muy interesante e innovadora.

A su vez, para el alumnado que acude como espectador este tipo de teatro puede convertirse también en un recurso útil, y en algunos casos necesario, para su formación académica, y más concretamente intelectual, cultural y literaria, independientemente de la rama de conocimiento o edad del estudiante. En primer lugar, la asistencia a estas representaciones supone una toma de contacto real con un género literario, los alumnos experimentan el hecho teatral, el diálogo con el actor, el espectáculo de ver cómo un drama escrito cobra vida… Es, en definitiva, un acercamiento al arte, como podría ser la visita a un museo o un viaje cultural. Ahora bien, si se desea que el alumnado asista al teatro y disfrute de la experiencia, es imprescindible no sólo que este entienda y comprenda la obra, sino también que le agrade, le atraiga y la valore positivamente a partir de sus expectativas.

De acuerdo con las nuevas metodologías educativas, resulta, por ejemplo, muy interesante generar tertulias literarias dialógicas en clase a partir de lecturas de obra de teatro o, si se puede, de la asistencia a una o varias representaciones. Las tertulias dialógicas permiten el acercamiento directo de los jóvenes a la cultura y a la ciencia. Concretamente, en las literarias no sólo pueden destacar los rasgos estéticos más importantes de la pieza, sino también propiciar un diálogo sobre cuestiones humanas, sociales o culturales que interesen a los alumnos: ellos comparten lo que les ha suscitado la obra, exponen su propia reflexión, escuchan al compañero, debaten asertivamente, en definitiva se ejercitan en la dialéctica. Este tipo de tertulias son reflejo de las metodologías que se derivan del aprendizaje dialógico, es decir, aquel que basa su éxito en la interacción comunicativa con otras personas y en crear situaciones de interacción en el aula que sean capaces de transformar las relaciones, el conocimiento y el entorno de nuestros alumnos. En este sentido, no se debe tener miedo a los resultados finales de estas tertulias, es decir, si se ha llegado a la conclusión que el profesor deseaba o si se ha concluido de modo ejemplar, sino al hecho de que todos hayan podido participar y expresar sus propias ideas y crear espacios de diálogo y colaboración.

Una breve revisión del tema de los dramas clásicos nos ayudará a comprender todo lo expuesto anteriormente: en una tertulia literaria dialógica en la que se puedan tratar, además de los aspectos estéticos correspondientes, surgirán otro tipo de cuestiones de interés para su vida: la justicia (*Las euménides*, *Agamenón* o *Prometeo encadenado* de

Esquilo; Crespo, comp. y trad. en 2004), los derechos humanos y la dignidad de las personas (*Las Suplicantes* de Esquilo, *Antígona* de Sófocles o *Andrómaca* de Eurípides; Crespo comp. y trad. en 2004), el amor y sus límites (*Las traquinias* de Sófocles o *Hipólito*, *Alcestis* y *Medea* de Eurípides; Crespo, comp. y trad. en 2004), la marginación (*Filoctetes* de Sófocles, Crespo trad. en 2004), el sinsentido de la guerra (*Las troyanas* de Sófocles; Crespo, trad. en 2004) o *Lisístrata*, *La paz* o *Los acarnienses* de Aristófanes (trad. en 1984), el populismo o la educación (*Los caballeros* y *Las nubes* de Aristofanes, trad. en 1984) o incluso *Adelphoe* del romano Terencio (trad. en 2001), el dinero y la corrupción (*Pluto* de Aristófanes, trad. en 1984)… son cuestiones interesantes que pueden llegar a representar contextos y situaciones reales de aprendizaje: por un lado, objetos de debate de tertulias en la que todos los alumnos dialoguen libremente, expresen su opinión, compartan sensaciones o vivencias y aprendan a argumentar sus propias reflexiones, y por otro, espacios para debatir sobre la intención del autor, su propia interpretación, determinados personajes, la estructura de la obra, ciertos párrafos o escenas... En definitiva, los alumnos pueden llegar a convertir estas tertulias en auténticos comentarios de textos a partir de una experiencia más directa con la obra literaria en sí. Las materias humanísticas, Filosofía, Literatura, Historia, Latín o Griego entre otras, son las indicadas para propiciar estas situaciones y exponer al alumno al debate, a la reflexión y al diálogo de temas. La dialéctica, o lo que es lo mismo, el enfoque comunicativo del estudio de la lengua y la literatura por parte de los alumnos, es, en definitiva, el instrumento principal de estas asignaturas. Por otro lado, las humanidades, tal y como lo concibiera el propio Cicerón en el siglo I a.C. en su discurso *Pro Archia poeta*, deben servir, de un modo a otro, para el bien común y al aprovechamiento intelectual y estético de todos, es decir y traducido a un lenguaje actual, deben ser un espacio abierto a la educación competencial dentro del aprendizaje permanente que emanan de las leyes educativas del momento.

Es el eje transversal de la didáctica, pues, el que sustenta el éxito de esta reconsideración del teatro grecolatino en las aulas. Con esta perspectiva se pretende que el alumnado, como usuario de este tipo de teatro, se convierta no sólo en un mero espectador, sino también en un receptor activo. Y para que esta recepción, caracterizada por la reflexión y el debate, sea adecuada, se requiere también que el profesorado, además de promover la asistencia a la representación, se implique en un trabajo previo y posterior de la obra con los alumnos.

Existe el riesgo de pensar que acercar el teatro a los alumnos implica hacerlo con formatos más informales, con un lenguaje que ellos identifiquen al instante y con códigos exclusivamente afines a ellos. Sin embargo, este medio no siempre justifica el fin que persigue una buena educación. Si el objetivo es que los alumnos avancen en su capacidad discursiva, en su léxico, en su comprensión lectora, etc. no es mala idea llevarlo a cabo, entre otras estrategias, con piezas que les supongan un pequeño esfuerzo intelectual, una escucha activa y atenta, y una reflexión más o menos madura, fruto de una contemplación y concentración mínima ante un determinado espectáculo teatral. Las teorías de Vygotsky (2012), relacionadas con el progreso de un individuo en constante relación con el entorno, siguen teniendo vigencia en este sentido. Por ello, importa mucho una selección de obras que posibilite la combinación de una educación en valores apropiados con una metodología activa y, sobre todo, significativa: a veces se corre el riesgo, por parte de los educadores, de ralentizar la progresión de los alumnos trabajando materiales demasiado adaptados o infantiles. Las tragedias y comedia griegas y romanas se consideran idóneas, puesto que se trata de obras con una tradición literaria e intelectual indiscutible y, al mismo tiempo, con diversas posibilidades de adaptación y adecuación al entorno educativo.

En este sentido, el uso de adaptaciones y versiones tampoco significa un rebaje del nivel de las obras representadas ni una infantilización del mensaje del autor. El secreto de una buena adaptación radica precisamente en reproducir una obra que actualice la intención del autor, que evoque la obra original y que conecte lo mejor posible con el receptor de la obra, en nuestro caso, un alumnado de entre 15 a 18 años. Mientras que la tarea del filólogo clásico como investigador es profundizar en el conocimiento de estas obras, la misión de este como docente será acercar estas al mundo de los jóvenes; y si para la primera se necesitan herramientas adecuadas para la investigación, para la segunda se servirá de aquellos recursos que actualicen la herencia de este teatro. Conviene, pues, potenciar esta labor divulgativa entre los más jóvenes y aprovechar el éxito que tiene hoy en día el teatro en el entorno escolar.

5. EL ASPECTO MIMÉTICO DEL TEATRO DE TEMÁTICA GRECOLATINA EN LOS ALUMNOS

El Teatro, como cualquier otro género literario, surgió básicamente de la necesidad de distintos tipos de expresión del ser humano. Para cada uno de esos modos se generaron unos códigos que fueron progresivamente aceptados y acabaron estabilizados social y culturalmente en cada época. Aquel teatro que surgió en la Atenas del siglo V a.C. acabó resultando una codificación de los antiguos ritos dionisíacos que habían tenido lugar en distintas partes de la Grecia del siglo VI a.C., sobre todo en Atenas, y acabó convirtiéndose en un espacio de encuentro ciudadano y religioso en el que se exponían todo tipo de actitudes positivas o negativas que suponían reflexión e, incluso, controversia entre los propios atenienses, como las que protagonizaron Eurípides o Aristófanes. Curiosamente este aspecto comunitario, mimético y vivo del teatro es el que actualmente cobra también relevancia en el ámbito educativo. Actualmente goza de muy buena recepción entre el público joven las tragedias y comedias griegas romanas que se representan cada año en una treintena de festivales con esta temática particular, repartidos por todo el país y a los que acuden miles de jóvenes: la utilización de enclaves arqueológicos, la magnífica actividad de muchos grupos de teatro joven, la implicación de instituciones u organismos y el esfuerzo de muchos docentes en llevar a los alumnos a esas representaciones son los factores primarios para el éxito de esta recepción del teatro clásico.

A lo largo de los años, a pesar de las distintas corrientes literarias y estéticas, se ha conservado intacto, aunque ha sido al mismo tiempo representado de diversas formas y actualizado en función del autor y el público. Resulta interesante observar cómo las distintas épocas han querido llevar a escena las piezas que, con el paso de las décadas o siglos, se han ido convirtiendo en clásicas. Ese rasgo espectacular, no sólo aporta un cariz de encuentro, de directo, de acto de lenguaje vivo, reproducido por personas de carne y hueso, de contemporaneidad con el público, sino también otorga al teatro una posición privilegiada frente a otros géneros: a diferencia de otros, cuyas realizaciones concretas no varían en absoluto -un texto de Cicerón sólo depende de las distintas traducciones-, el texto espectacular de un drama puede variar de una época a otra, de una puesta en escena a otra, de un director a otro y de un actor a otro, además de otros aspectos técnicos como el vestuario, la música, la iluminación, el decorado... Y, a pesar de todo, si la obra es tratada con rigor, la acción nuclear del texto permanecerá prácticamente inalterable a modo de símbolo (Amestoy, 2019). Precisamente la multiplicidad de lecturas, representaciones y adaptaciones, según la época, que puede sufrir una obra –y esto es más evidente si cabe en las obras de teatro grecolatinas- es lo que mantiene vivo y eterno este tipo de dramas y, por ende, el género.

Las representaciones de las tragedias y comedias grecolatinas en nuestros días tienen lógicamente un tratamiento distinto a las de la época clásica: las primeras distan mucho de esa intención religiosa y catártica de la que tuvo lugar en Atenas durante el siglo V a. C, y las comedias actuales están también muy lejos de resultar aquella pintura social que llevaban a escena Aristófanes, Menandro o Plauto. Sin embargo, estas obras no resultan extrañas a un público no necesariamente entendido de la materia. Se siguen representando, versionando, adaptando, siguen generando un tipo de teatro que atrae al público. Es un teatro que, de un modo u otro, continúa siendo necesario, puesto que representa la imitación de la vida, de las pasiones, emociones y pulsiones del ser humano en relación con el destino, la moral o la relación con los demás. Tiene la virtud de situar, por ejemplo, al espectador delante de un espejo e interrogarlo en ocasiones por sus secretos más arcanos, por cuestiones eternas que nunca dejarán de tener vigencia. Y todo esto sigue logrando hoy en día una gran capacidad de convocatoria. Las compañías de teatro, ya sean profesionales o amateurs, actualmente lo tienen muy claro: nunca van a representar un teatro que no vaya a triunfar. Prueba de ello, por ejemplo, es el festival de teatro clásico de Mérida, que produce todos los años un extraordinario escaparate de obras de temática grecolatina y reúne en su programa lo más selecto de la dramaturgia, dirección y actuación de nuestro país, convirtiéndose en uno de los referentes teatrales de Europa. El teatro no atrae porque sea clásico, sino que es clásico porque atrae.

En el entorno escolar el teatro de temática grecolatina, tal y como venimos diciendo, tuvo y sigue teniendo hoy en día una sorprendente acogida. Ambos géneros tienen cabida y buena aceptación entre el público joven que no sólo sabe apreciar el valor histórico de estas piezas sino también recibe con respeto, en el caso sobre todo de las tragedias y comedias griegas, esa mirada antigua, pero a la vez moderna, sobre determinadas cuestiones relativas al ser humano, y en el caso del teatro latino esa estructura que todavía sigue vigente en las distintas corrientes de la escena moderna. Es, por ello, interesante indagar sobre la utilización didáctica que de este teatro se ha llevado a cabo a lo largo de la historia de la educación y se puede seguir llevando, haciendo hincapié en su carácter transversal, innovador y competencial, no sólo teniendo al alumno como espectador, sino también como actor o jugador en cualquiera de las disciplinas dramáticas.

6. CONCLUSIONES

Kozwan (1997) ya planteó como línea de actuación la necesidad de llevar el teatro más allá de los escenarios con el objetivo de asentar los cimientos de parte de la cultura y de servir de base a los receptores de teatro más noveles:

> Una enseñanza sistemática, dirigida a formar espectadores conscientes, lúcidos, advertidos, que tendría la finalidad de darles la competencia de recepción y de asimilación del bagaje cultural expresado por las diferentes formas de espectáculo –de las que el teatro constituye el núcleo central- es una necesidad, si se quiere evitar la deriva debido al sobreconsumo pasivo, no selectivo, a menudo embrutecedor, que corre el riesgo de ser devastador, intelectual, moral y socialmente (p. 252).

Este mismo estudioso consideraba que el teatro es una herramienta idónea de transmisión de cultura debido a su carácter atractivo, directo y espectacular. Esta reivindicación pasa por emplear este género con el fin de contribuir en el desarrollo de una competencia cultural y literaria en el espectador de cualquier edad. Este discurso de mediados del siglo pasado encaja, sin embargo, con los nuevos modelos pedagógicos y

las nuevas metodologías didácticas que ponen el acento en un aprendizaje más competencial: un alumno, no ya con un punto de vista crítico elevado, sino simplemente acostumbrado a ver teatro y que trabaja las competencias lingüísticas, culturales, sociales, estéticas y literarias se convierte en un individuo con un sentido de la cultura, de la historia y de la estética notable. Y estas habilidades, que se desarrollan a partir de un contacto directo con la práctica escénica, están muy en consonancia además con las directrices actuales del M*arco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002). Dentro de las siete competencias básicas que establece el programa de dicho documento, se encuentran las que más pueden ser desarrolladas en el aula con alumnos espectadores consumidores de teatro: la competencia en comunicación lingüística y, en especial, la literaria (la participación como actores en la realización de este tipo de obras supone un mayor impacto cualitativo en los alumnos, pero es solo privilegio o cuestión de un número menor de escolares). El tratamiento de las obras vistas, debatidas puede contribuir en el refuerzo no sólo de las citadas competencias, sino también de otras como la cultural y, muy vinculadas a todas estas en el ámbito de las Humanidades, la competencia personal, social y de aprender a aprender, y la ciudadana.

REFERENCIAS

Amestoy, I. (2019). *Siempre la tragedia griega* (1 ed.). Ediciones Complutense.

Aristófanes (1984). Teatro completo (*Trad. F. Baraíbar y Zumárraga*). Hernando.

Aristóteles (1974). Poética (*Trad. V. García Yebra*). Gredos.

Bachman, Lyle (1990). Fundamental considerations in language teaching. Oxford. Oxford University Press.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Edelsa.

Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.

Chomsky, N. (1999) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona, Gedisa.

Crespo, E. (2004). *Obras Completas*. Esquilo, Sófocles, Eurípides (*Trad. J. Alsina, J. Vara Donado, J.A. López Férez y J. M. Labiano*). Cátedra.

Del Olmo-Ibáñez, M. T. (2021). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En M. C. Pérez-Fuentes (ed.). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales* (1159–1168). Dykinson. http://hdl.handle.net/10045/119520

Gadamer, H. G. (2001). *Hermenéutica, estética e historia*. Sígueme.

García Jurado, F. (2007). ¿Por qué nació la juntura «Tradición Clásica»? razones historiográficas para un concepto moderno. *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios Latinos*, *27*(1), 161–192.

Hymes, D. (1972) On communicative competence. En J.B. Pride y J. Homes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Ingarden, R. (1997). Las funciones del lenguaje en el teatro. En M. del C. Boves Naves (Ed.), *Teoría del teatroa del teatro* (pp. 155-166). Arco

Iser, W. (2022). *El acto de leer*. Taurus.

Jauss, H. R. (1986). Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética. Taurus.

Kozwan, T. (1997). La semiología del teatro, ¿veintitrés siglos o veintidós años? En M. C. Boves Naves (Ed.), *Teoría del teatro* (pp. 231–252). Arco.

López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2000). Repensando la Competencia Literaria: hacia una orientación axiológica. *Puertas a La Lectura*, *9*, 89–94.

Mendoza Fillola, A. (2006). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Universal*.

Mendoza Fillola, A., y Pascual, S. (1988). La competencia literaria una observación en el ámbito escolar, *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 5, 25–54. https://acortar.link/yhMTwI

Meregalli, F. (1986). Más sobre la recepción literaria. *Anales de Literatura Española*, *4*, 271–283.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* https://acortar.link/ROZAS

Mukarovsky, J. (1935). Función estética, norma y valor estético como hechos sociales. En *Escritos de estética y semiótica del arte*, 44-121. Ed. El Cuenco de Plata.

Rodríguez, F. (2013). La noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss. En *Revista Comunicación*, *11*(2). https://doi.org/10.18845/rc.v11i2.1274

Terencio (2001). Comedias (*Trad. J. Román Bravo*). Cátedra.

Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cátedra.

Lingüística aplicada y competencia intercultural en ELE: evaluación de propuestas didácticas mediante una revisión sistemática

Carmen Oliva Sanz

Universidad de Córdoba (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4117

Resumen: La competencia intercultural (CI) es fundamental en disciplinas como antropología, lingüística aplicada y estudios culturales, especialmente en el contexto global actual. Su enseñanza en el aula de lengua extranjera requiere una base teórica que integre principios lingüísticos y culturales. Esta investigación revisa 31 propuestas didácticas de enseñanza de español como lengua extranjera, obtenidas de Dialnet, Scopus y Web of Science, analizando variables como fecha, tipo de propuesta, implementación y evaluación. Los resultados evidencian un aumento de propuestas en 2020, posiblemente debido a la pandemia, pero solo 7 incluyen métodos de evaluación. La mayoría se dirige a niveles intermedios (B1-B2), y se confirma la falta de desarrollo en la evaluación de la CI. Esto limita la replicabilidad de los estudios y la formación completa de los estudiantes. Esta propuesta pretende destacar la necesidad de materiales didácticos y sistemas de evaluación más sólidos que permitan medir empíricamente el progreso en la competencia intercultural.

Palabras clave: competencia intercultural, enseñanza de español como lengua extranjera, evaluación, propuestas didácticas, revisión sistemática

Abstract: Intercultural competence (IC) is central to disciplines such as anthropology, applied linguistics, and cultural studies, especially in today's global context. Its teaching in the foreign language classroom requires a theoretical basis that integrates linguistic and cultural principles. This research reviews 31 didactic proposals for teaching Spanish as a foreign language, obtained from Dialnet, Scopus and Web of Science, analysing variables such as date, type of proposal, implementation and evaluation. The results show an increase in the number of proposals in 2020, possibly due to the pandemic, but only 7 include evaluation methods. Most are aimed at intermediate levels (B1-B2), and the lack of development in IC assessment is confirmed. This limits the replicability of the studies and the comprehensive training of learners. This proposal aims to highlight the need for more robust teaching materials and assessment systems to empirically measure progress in intercultural competence.

Keywords: didactic proposal, evaluation, intercultural competence, Spanish as a foreign language, systematic review

1. INTRODUCCIÓN: HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La competencia intercultural (CI en adelante), definida por González Plasencia (2016, p. 100) como «habilidad que engloba tanto destrezas relativas a la interacción como específicas de la comunicación y que se activa en situaciones multiculturales y pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa», puede ser abordada desde

disciplinas como la antropología, la lingüística aplicada, la sociología o los estudios culturales.

Para trabajar la CI en el aula de lengua extranjera, es necesario que la base teórica combine principios lingüísticos y culturales, logrando un equilibrio que permita desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas de la CI. Así como el concepto de «cultura» tiene diversas definiciones, tal como proponen Giner et al. (2013), también ocurre con los términos «interculturalidad» y CI. Es imprescindible diferenciar la CI de otras nociones como competencia comunicativa intercultural, enfoque intercultural o desarrollo intercultural. En este ámbito, la falta de terminología consistente y unívoca exige que los docentes tengan una formación metalingüística sólida. Si no es así, «no es posible garantizar y explicar sus decisiones docentes desde un punto de vista terminológico, metodológico, práctico y teórico [con lo que] la formación lingüística del alumnado está abocada al fracaso» (González Fernández, 2023, p. 96).

La enseñanza de lenguas debe fundamentarse en un marco teórico-lingüístico claro. Aunque es una aplicación de la lingüística teórica, no puede desligarse completamente de esta, ya que su separación puede resultar en materiales y manuales sin base sólida y descontextualizados. De hecho, en la enseñanza de ELE, un manual puede abordar la relación entre lengua y cultura, pero «sin crear situaciones concretas, donde el alumno pueda comprobar que una mala adecuación pragmática de estos contenidos puede provocar […] juicios negativos por parte del oyente» (Caballero Díaz, 2005, p. 3). Por ello, es necesario un marco teórico explícito que permita fundamentar cualquier propuesta didáctica.

La hipótesis principal de esta investigación sostiene que las propuestas didácticas de enseñanza del español como lengua extranjera publicadas en revistas científicas indexadas carecen de una base lingüística explícita. Esta carencia impide que los resultados puedan replicarse, dificultando una formación completa del estudiante. Se consideran propuestas «escasamente desarrolladas» aquellas que no mencionan el modelo lingüístico subyacente ni las teorías o autores en que se apoyan. Además, entran en esta categoría las propuestas donde la CI no se define adecuadamente y se presenta como un constructo abstracto. Ante la variedad terminológica del campo, no definir cómo se trabaja la CI y sus características genera objetivos difusos y abstractos que limitan la efectividad de las propuestas.

El principal objetivo de esta investigación es analizar propuestas didácticas obtenidas mediante una revisión sistemática de la literatura para comprobar si presentan las carencias señaladas por autores como Byram (1986) y González Plasencia (2019). Aunque se trata de un proyecto amplio, este artículo se centra en las consideraciones teóricas de la CI y en el análisis de variables cuantitativas del estudio, como las fechas de publicación, el tipo de propuesta (teórica o práctica), las condiciones de implementación, el número de estudiantes, el nivel del MCERL, la duración de las actividades y los recursos necesarios para medir el desarrollo competencial de los estudiantes.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Dieter Buttjes en 1991 ya dio cuenta de los últimos estudios respecto a cómo la adquisición de una lengua jugaba un papel fundamental en la adquisición y transmisión de conocimiento sociocultural (Buttjes, 1991). Este papel también tiene su reflejo en la adquisición de una segunda lengua, puesto que aprender una lengua no solo implica adquirir conocimientos lingüísticos, sino también elementos culturales y de socialización. Es por ello por lo que el enfoque del Marco Común Europeo de Referencia es plurilingüe, ya que considera que las lenguas y culturas que se aprenden

conforman en su conjunto la competencia comunicativa del individuo, e intercultural, ya que los estudiantes de lenguas son considerados agentes sociales que desarrollan su identidad y personalidad gracias al contacto con distintas lenguas y culturas. Este enfoque, impulsado por el desarrollo de «joint markets, global communication, mass tourisism and mass migration» (Steinberg, 1987, en Buttjes, 1991, p. 5) y que sigue las tendencias educativas actuales, tiene su reflejo en la competencia intercultural.

2.1. Orígenes de la competencia intercultural

Si bien el concepto de competencia intercultural ya estaba presente en trabajos orientados a la enseñanza de lenguas en los años 90 por autores como Byram (1997) o van Ek y Trim (1991), las primeras iniciativas que centraron su atención en la relevancia de la diversidad cultural y la interculturalidad se encontraron en el ámbito de la empresa (Oliveras, 2000, p. 30). La aplicación de los intereses interculturales a la formación se llevó a cabo con la aparición de los Cuerpos de Paz en Estados Unidos, dada la necesidad de los cooperantes por tener una serie de nociones socioculturales antes de comenzar su trabajo (Oliveras, 2000, p. 30). Lo que comenzó como una formación puntual para grupos de trabajo concretos donde se trabajaba con listas de actitudes apropiadas e inapropiadas (Oliveras, 2000, p. 31), se desarrolló hasta adquirir la importancia actual en tres fases identificadas por Weniger y Kiss (2013 en Raigón Rodríguez, 2020, p. 14-16): 1.º) Entre 1955 y 1990: la cultura en el aula se reduce a una serie de hechos y elementos que se presentaban al estudiante de manera explícita; 2.º) Entre 1990 y 2000: la cultura se inserta en la competencia comunicativa, en parte por el auge del enfoque comunicativo. En este periodo, el estudiante debe apreciar valores y creencias de otra cultura y no solo adquirir conocimientos; 3.º) Desde el 2000: en un mundo en el que ya no existen fronteras culturales nacionales, la cultura dentro del aula se presenta como una herramienta para el pensamiento crítico y la búsqueda de justicia por parte del estudiante.

Esta evolución también puede verse en la (inter)dependencia de la CI del resto de competencias y su priorización en los distintos modelos lingüísticos de enseñanza de lenguas. Partiendo de la definición de «competencia» propuesta por Chomsky (1965) como «el conocimiento que el hablante y el oyente tienen de su lengua» (Chomsky, 1965, en Oliveras, 2000, p. 18) que solamente tiene en consideración el conocimiento gramatical, autores como Hymes (1972) pusieron el foco en ampliar la competencia incorporando elementos de distintas disciplinas como la sociología, la filosofía del lenguaje, etc. (Oliveras, 2000, p. 18-19) dando lugar a la conceptualización de la «competencia comunicativa» (CC en adelante):

> La noción de *competencia comunicativa* trasciende así la noción chomskiana de *competencia lingüística* […] y supone concebirla como […] el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos (Oliveras, 2000, p. 21-22).

Se trata, según Hymes (1972, en González Plasencia, 2019, p. 199), de la capacidad más general de una persona, englobando lo que posteriormente Chomsky (1980, en Oliveras, 2000, p. 23) estableció como «competencia gramatical», el conocimiento de la forma y el significado, y «competencia pragmática», el conocimiento de las condiciones y el modo de uso apropiado para un fin. La noción de CC es «probablemente […] una de las que más ha transformado la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras» (González

Plasencia, 2019, p. 198) y su conceptualización y evolución en componentes es lo que ha dado lugar a las ideas actuales sobre la competencia intercultural. Por ejemplo, Canale (1983, en González Plasencia, 2019, p. 201) tras reformular su propuesta de tres componentes con Swain de 1980, estableció cuatro componentes de la CC: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Sin embargo, la preocupación por la inclusión de la cultura llevó a autores como van Ek (1986, en Byram, 1997, p. 11-12) a proponer seis componentes dentro de la competencia comunicativa: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. La competencia sociocultural se centraba, por tanto, en el grado de familiaridad del estudiante con el contexto sociocultural en el que se lleva a cabo la comunicación (Byram, 1997, p. 10) desde una perspectiva del hablante nativo y se incluía dentro de competencia comunicativa.

Hoy en día, las situaciones de encuentro intercultural no han dejado de aumentar, especialmente en el aula de enseñanza de lenguas, por lo que la competencia sociocultural insertada dentro de la competencia comunicativa no es suficiente para responder a las demandas reales de la sociedad: grupos multiculturales en las escuelas, desplazamientos por motivos laborales, turismo, grupos multiculturales que requieren aprender una nueva lengua por distintos motivos, etc. (Oliveras, 2000, p. 28-29). Surge en este contexto la competencia intercultural, la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999, en Raigón Rodríguez, 2020, p. 56) formada por una dimensión verbal y una dimensión no verbal.

2.2 Definiciones de la competencia intercultural

Aunque existen múltiples definiciones para la «competencia intercultural», este apartado solo pretende reflejar algunas de las ideas básicas asociadas a esta competencia y que reflejan la elaboración de propuestas didácticas. Un primer aspecto relevante es la ubicación de la competencia intercultural, ya que esta puede conceptualizarse desde la antropología, la sociología, la lingüística aplicada, la sociología o los estudios culturales. Para Buttjes (1991), la CI debe partir de los estudios interculturales: «[…] social studies and cultural studies provide the foundation and the framework even if language discourse or literary texts are the objects of research and learning» (Buttjes, 1991, p. 9).

Sin embargo, a la hora de aplicar la CI a la enseñanza de lenguas, la base teórica también debe fundamentarse en principios lingüísticos, y no únicamente culturales. Sin esta doble fundamentación, se cae en desestimar los conceptos lingüísticos en la enseñanza: «Tal y como expone Fantini, entendemos que el componente lingüístico ha sido descuidado, cuando no ignorado por completo, en las diferentes conceptualizaciones de la CCI» (Raigón Rodríguez, 2020, p. 65).

Es necesario buscar un equilibrio, una «simetría lingüística» que se define como la búsqueda del equilibrio entre los distintos niveles de competencia que se pueden dar entre dos o más participantes en un acto de comunicación, especialmente intercultural (Raigón Rodríguez, 2008, p. 140-143 en Raigón Rodríguez, 2020, p. 66). Esta es una de las razones por las que, en este trabajo, la CI se conceptualiza como una macrocompetencia, de este modo, no se dejan de lado las competencias generales propuestas por el MCERL como son el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencia y la capacidad de aprender.

Otro elemento fundamental es el de la consideración de la CI como una combinación de actitudes, conocimientos y habilidades, las tres dimensiones de una competencia. Se trata de una perspectiva generalizada desde las nociones de Byram (1997, p. 49). Uno de los aspectos más relevantes no es, en este caso, fijar una definición de la CI, sino

comprender sus consecuencias en los estudiantes. El desarrollo de la CI logra que los estudiantes:

> a) understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; b) respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; c) establish positive and constructive relationships with such people; d) understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural "difference" (Barret et al., 2014, p. 16-17).

3. MÉTODO: LAS REVISIONES SISTEMÁTICAS

El objetivo de este trabajo es analizar artículos sobre didáctica de la CI en ELE a través de una revisión sistemática, un método claro y útil para investigar bibliografía en el campo de ELE (Blanco Pena, 2024, p. 179). Este enfoque permite identificar lagunas existentes en el estudio de la CI en ELE. La metodología combina una revisión sistemática del estado del arte, que expone investigaciones recientes sobre CI, con una revisión sistemática de alcance que «prepara el escenario para una futura agenda de investigación» (Blanco Pena, 2024, p. 182).

Aunque las revisiones sistemáticas se han aplicado principalmente en el ámbito biosanitario, donde buscan encontrar el mejor tratamiento clínico (Moreno et al., 2018, p. 185), sus beneficios han propiciado su uso en lingüística y enseñanza de lenguas. Ejemplos recientes incluyen estudios de Kartsevski (2023) sobre la interdependencia lingüística entre L1 y L2 y de Paniagua-Martín et al. (2022) sobre vocabulario y lectura en alumnado con hipoacusia.

El método utilizado en esta investigación se inspira en los diez pasos propuestos por la Colaboración Cochrane, una organización internacional que promueve revisiones sistemáticas estructuradas y empíricas (Centro Cochrane Iberoamericano, 2011, p. 13). No obstante, las fases se han adaptado y reducido a cinco, con una adicional dedicada al estudio de la variación terminológica en torno al concepto de competencia intercultural. Fase 1: determinar la pregunta PICO de investigación, *Patient, Intervention, Comparation, Outcome* por sus siglas en inglés, a la que se pretende responder mediante la revisión sistemática de la literatura. Fase 2: planificar los criterios y características de la revisión sistemática. Fase 3: llevar a cabo la extracción de los textos del corpus y excluir aquellos que no cumplan con los requisitos preestablecidos. Fase 4: analizar los textos que conforman el corpus a través de las variables representativas. Para extraer y homogeneizar la información necesaria de los distintos artículos, es preciso establecer unas variables representativas. En este caso, las variables se han estructurado en tres bloques para extraer distintos tipos de información: bloque A, modelo lingüístico y consideraciones teóricas sobre la CI; bloque B, tratamiento didáctico de la CI en la propuesta didáctica; y bloque C, datos cuantitativos sobre las propuestas didácticas. Fase 5: comparar y contrastar los resultados obtenidos para llegar a conclusiones empíricas. Fase 6: evaluar la calidad de los resultados mediante el análisis GRADE, *Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation* por sus siglas en inglés. Este artículo se centra en el análisis y los resultados obtenidos del grupo de variables cuantitativas del llamado bloque C.

3.1 Fases de trabajo

En la fase 1 del análisis se busca establecer la pregunta de investigación para la revisión sistemática a partir de la hipótesis de trabajo. En este caso, la pregunta PICO es: ¿la

fundamentación lingüística de la competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera es inestable teórica, material y terminológicamente en las distintas propuestas didácticas publicadas?

La fase 2 consiste en establecer unos criterios de búsqueda concretos con los que localizar los distintos textos relacionados, en este caso, con propuestas didácticas fundamentadas en la CI en ELE. Sin la precisión y definición de estos criterios, la revisión sistemática no podría replicarse, lo cual restaría consistencia a la revisión, siendo esta una de las principales fortalezas de esta metodología: «Permite incrementar el poder y la precisión de la estimación, así como la consistencia y generalización de los resultados; y hacer además una evaluación estricta de la información publicada (Manterola et al., 2013, p. 150-151).

Además, especificar los criterios reduce el sesgo de selección que puede influir negativamente en los resultados obtenidos. Se ha establecido por una parte las bases de datos con las que se va a trabajar: Web of Science (WoS), Scopus y Dialnet; y por otra los descriptores de búsqueda y los operadores booleanos para elaborar la ecuación de búsqueda mediante relaciones lógicas. Teniendo en cuenta que en la WoS y en Scopus hay un mayor número de artículos indexados en lengua inglesa, los descriptores de búsqueda están tanto en español como en inglés: intercultural competence; intercultural communicative competence; Spanish as a foreign language; SFL; competencia intercultural; competencia comunicativa intercultural; español como lengua extranjera; ELE.

Mediante la fase 3 se filtran los textos obtenidos para compilar el corpus de trabajo. Para ello, se han identificado los siguientes criterios: solo se incluirán referencias únicas; si una misma referencia aparece en varias bases de datos, se integrará una sola vez; los textos deben estar escritos en inglés o español; el enfoque de los textos debe ser la enseñanza del español como lengua extranjera y no la enseñanza de otras lenguas; el título o el resumen debe indicar que se trata de una propuesta didáctica. Se excluyen aquellos textos que no contengan una sección específica dedicada a la propuesta didáctica, ya sea en un enfoque teórico o práctico; las propuestas didácticas deben publicarse después de 2001, año en que se publicó el MCER, que es marco de referencia para estudiar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas en este proyecto; las propuestas didácticas deben hacer mención explícita de la competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural, ya sea en el título, el resumen o las palabras clave; los textos deben estar en el formato de artículo científico, ponencia de conferencia o capítulo de libro. Además, para facilitar el análisis, a cada artículo que compone el corpus se le asigna un código identificativo con el que se marca la base de datos de la que proviene, el año de publicación y el apellido del primer autor.

Para poder analizar las propuestas didácticas extraídas y obtener información significativa, se necesitan una serie de variables que se establecen durante la fase 4. En este caso contamos con tres bloques de variables. El bloque A de variables tiene como objetivo determinar el modelo lingüístico que subyace al artículo y las consideraciones terminológicas y definitorias de la competencia intercultural que defiende. El bloque B de variables se centra en analizar si la CI se trata como una competencia completa conformada por conocimientos, destrezas y habilidades o si, por el contrario, hay elementos que se dejan atrás. El último bloque de variables, el bloque C que se presenta de forma detallada en este estudio pretende establecer un análisis cuantitativo sobre la revisión sistemática. Interesa conocer si hay años con un mayor número de publicaciones sobre CI; si las propuestas son eminentemente teóricas o si, por el contrario, se han puesto en práctica; el tipo de condiciones de trabajo (grupo de alumnos, horas previstas, recursos materiales) que requiere poner en marcha esa propuesta; el tipo

de resultados que se consiguen llevando a cabo esa propuesta, etc. Para ello, se establecen las siguientes variables: fecha de publicación; trabajo teórico o práctico: se entiende por trabajo teórico una publicación que recoge ideas, ejercicios o propuestas que no se han llevado a cabo con alumnos reales. Un trabajo práctico es aquel que sí se ha llevado al aula y, por tanto, ofrece un reflejo de cómo se ha trabajado la competencia intercultural. Para determinar este carácter práctico se considerará si el artículo muestra trabajos de los estudiantes, reflexiones surgidas en los debates tras las actividades, o menciones específicas a las características demográficas del grupo con el que se realizó; condiciones de trabajo: en este caso resulta relevante el grupo de alumnos (número exacto o aproximado) para el que se ha pensado la propuesta, el nivel del alumnado (siguiendo los criterios del MCERL o el nivel educativo), la duración prevista de la actividad y los recursos que necesita. Para estos últimos hemos establecido tres alternativas: material informático, libros de texto o material específicamente diseñado para esa actividad; evaluación de la propuesta: tanto si la propuesta es teórica como práctica, interesa conocer el instrumento de evaluación con el que se van a evaluar o se han evaluado los resultados de los estudiantes. Se anota, por tanto, si el instrumento es una rúbrica, un examen, un cuestionario de opinión, la apreciación del profesor, una entrevista u otro.

La fase 5 del análisis busca comparar y contrastar los resultados obtenidos para establecer posibles correlaciones entre los distintos bloques de variables. Seguidamente, en la fase 6 se lleva a cabo una autoevaluación de la propia revisión sistemática con el objetivo de reducir el riesgo de sesgo. Para ello, se emplea una de las listas de comprobación fomentadas por instituciones investigadoras para este fin, la evaluación GRADE (Pardal-Refoyo & Pardal Peláez, 2020, p. 158), por sus siglas en inglés *Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation*. Se trata de un sistema de graduación de la calidad de la evidencia y de la fuerza de las recomendaciones (Aguayo-Albasini et al., 2014, p. 82). Categoriza la calidad de la evidencia científica en alta, moderada, baja y muy baja.

4. RESULTADOS

4.1 Extracción de textos

Tras definir la pregunta PICO y los criterios de búsqueda, en la fase 3 del trabajo se localizaron los siguientes textos: en la Web of Science se identificaron 146 textos diferentes; Scopus extrajo 40 textos de todas sus bases de datos, y Dialnet 11 textos al buscar en los títulos y 240 al extender la búsqueda a los resúmenes. En total, se obtuvieron 435 textos de las tres bases de datos. Este corpus inicial pasó por un proceso de filtrado para estudiar únicamente los artículos que cumplen con los criterios establecidos. La revisión sistemática resultante contiene 31 textos, situándose en un nivel intermedio en comparación con otras revisiones sistemáticas publicadas. Por ejemplo, la revisión de Kartsevski (2023) analiza la transferencia lingüística de L1 a L2 en escritura en 15 artículos (2023, p. 338); Paniagua-Martín et al. (2022) explora el vocabulario profundo y la lectura en alumnos con hipoacusia en 8 artículos (2022, p. 5); y la revisión más extensa de Prieto Andreu (2021) examina las propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas, abarcando 85 artículos científicos (2021, p. 195).

4.2 Análisis de variables del bloque C

Puesto que resulta relevante conocer si existen años con un mayor número de publicaciones, lo cual puede indicar un punto de inflexión en las tendencias educativas, se han compilado las fechas de publicación de las distintas propuestas y el resultado es

el siguiente: los datos muestran un mayor número de publicaciones en el año 2020, 8 artículos fueron publicados ese año. Esto puede indicar que el interés por la CI aumentó durante la pandemia, aunque para afirmar tal relación es preciso analizar las motivaciones de los artículos de manera individual. Por otra parte, también se ha analizado si las propuestas que trabajan la CI son eminentemente teóricas o prácticas, lo cual aporta información sobre la aplicabilidad real de las propuestas. De las 31 propuestas, 26 tienen un carácter práctico y solo 5 son teóricas, entendiendo por propuestas didácticas teóricas aquellas que no se han llevado al aula con un grupo de estudiantes. Algunas de las propuestas no solo aportan datos demográficos sobre los estudiantes que han realizado las distintas tareas propuestas, sino que llegan a aportar evidencias gráficas de los trabajos desarrollados.

Aunque no se ha encontrado un acuerdo sobre la duración de las actividades programadas, ya que hay propuestas didácticas que van desde una hora lectiva a un cuatrimestre entero o un curso escolar completo, se ha encontrado consenso en los grupos de estudiantes a los que van dirigidos, concretamente en su nivel según el MCER a niveles intermedios B1-B2: las propuestas para niveles intermedios (B1, B1-B2, y B2) suman 14 propuestas didácticas. Esto se debe, según Carmona Herrera, *et al.* (2019, p. 21), una de las propias propuestas didácticas del corpus (WoS_2019_Carmona), a que: «es a partir de los niveles intermedios que se dedican más horas al estudio de la cultura, pues los estudiantes tienen más elementos lingüísticos para participar en debates» (2019, p. 21).

Teniendo en cuenta el desarrollo del alumnado, resulta lógico pensar que el momento de incluir la competencia intercultural en el aula sea en los niveles intermedios, donde los estudiantes ya tienen un cierto dominio del idioma. También ha sido posible apreciar que, en cuanto a los recursos empleados, los libros de texto han quedado relegados y solo WoS_2017_Moreno y WoS_2015_Acheson reconocen emplearlos en su propuesta didáctica. Todas las propuestas emplean o bien materiales de elaboración propia o bien recursos digitales, siendo la combinación de ambos la más frecuente en 17 de los casos. Estos datos reflejan cómo trabajar la CI requiere de un esfuerzo particular por parte del profesorado, que no cuenta con materiales apropiados en los libros de texto comúnmente empleados. Por esto, las propuestas didácticas resultan tan relevantes y deben publicarse con una base lingüística y unos fundamentos sólidos. Los docentes necesitan materiales para trabajar la CI y deben poder emplear las distintas propuestas didácticas publicadas y replicar las actividades o ideas, algo que no siempre es posible en las propuestas didácticas que conforman nuestro corpus.

Por último, en cuanto a las evaluaciones de la CI, no se encuentra un consenso; hay 7 propuestas didácticas que no mencionan cómo evaluarán el desarrollo de los estudiantes y en 6 propuestas la evaluación es un comentario de opinión sobre las distintas tareas y actividades. Teniendo en cuenta estas valoraciones, las afirmaciones de los distintos artículos sobre cómo sus estudiantes han mejorado su CI no pueden considerarse como explicaciones científicas empíricas, sino como elucubraciones o ideas instintivas, como se deduce de los siguientes ejemplos en los que se han marcado en negrita aquellas afirmaciones que en apariencia se muestran como conclusiones empíricas sobre el desarrollo de la CI en los estudiantes, pero en las que no se explicita en qué consisten ni cómo se han medido: a) Sc_2018_Rodrigo: We can conclude that this exercise of writing stories with learners of SFL at the University of Mumbai met the three objectives established beforehand: Firstly, its starting point was both the learners' academic and social realities. As a **process of sociocultural reflection**, students were aware of being involved not only in their own learning, but also in their communities. Their stories, far more than being a mere linguistic phenomenon or a form of entertainment, **become a**

sum and a projection of historical and sociological factors, as well as of values that explain and reaffirm ways of life, organisation of their society and their **way of perceiving** the world around them; b)WoS_2020_Atienza: Tanto la docente como estudiantes **ponen de manifiesto** que el desarrollo de la interculturalidad va estrechamente ligado a la actitud crítica y esta ligazón es palpable en la problematización de los hechos observados. De modo gradual, el estudiante **se plantea** la aproximación a la cultura como la construcción de un punto de vista, en que se tienen en cuenta múltiples factores, no únicamente nacionales; c) WoS_2023_Schat: The findings from the present study indicate that giving students ample opportunities to talk and write about social justice topics in their own cultures and other cultures, and to explore juxtaposing views, **improves** the capacity 'to evaluate, critically and on the basis of an explicit, systematic process of reasoning, values present in one's own and other cultures and countries'

Estas conclusiones, basadas en encuestas y no en rúbricas o evaluaciones precisas, solo pueden tratarse como suposiciones a partir de cuestionarios de opinión, algo que WoS_2019_Carmona deja explicitado: «No es posible afirmar que, después de ver el material, hubo un cambio de opinión entre las ideas o imaginarios que los estudiantes tienen de la cultura mexicana» (2019, p. 27).

5. CONCLUSIONES

La pregunta de investigación de este proyecto planteaba que las propuestas didácticas publicadas en revistas científicas indexadas estaban escasamente desarrolladas. Mediante el análisis de los distintos bloques de variables, y en el caso concreto de este artículo en el bloque de variables de tipo cuantitativo, ha sido posible observar una serie de carencias en las propuestas didácticas estudiadas.

Los resultados del análisis de variables muestran que el año con más propuestas sobre CI fue 2020, lo cual puede indicar que el interés por esta competencia se vio incrementado por la pandemia de COVID-19 y sus consecuencias a nivel global. Sin embargo, el análisis de las variables del bloque B sobre didáctica de la CI muestran que, a pesar de que varios de los artículos del corpus declaran que los motivos principales por los que se trabaja la CI son el interés educativo de la formación integral de los estudiantes y la necesidad de una conciencia global en plena era de globalización, solo cuatro propuestas didácticas trabajan de manera íntegra la CI, entendido como íntegramente desarrollada que se trabaje tanto actitudes como conocimientos y destrezas: Sc_2014_Canto, Dia_2015_Abella, Sc_2018_Rodrigo y Sc_2020_Gómez. Parece haber un distanciamiento entre las intenciones declaradas y los datos empíricos. Por otra parte, 26 de las propuestas son prácticas y se han llevado al aula con un grupo de estudiantes, pero solo hay 7 propuestas en las que se menciona cómo evaluará el desarrollo competencial de los estudiantes para comprobar su eficacia. Este es uno de los principales problemas encontrados en las propuestas didácticas, y es que desde la reflexión teórica ya se apunta que uno de los principales obstáculos a la hora de trabajar la CI es su evaluación, puesto que «language teaching is a social phenomenon which is in part determined by the nature of the particular context in which it takes place» (Byram, 1997, p. 87). De hecho, evaluar de manera holística la CI puede plantear problemas en el componente de comportamiento y actitud (Raigón Rodríguez, 2020, p. 69), lo que puede ser uno de los motivos por los que estos dos componentes se relegaron a un segundo plano. Evaluar los conocimientos e incluso las habilidades es una tarea mucho más sencilla y cuantificable (Raigón Rodríguez, 2020, p. 69). Sin embargo, la CI debe trabajarse y, por consiguiente, evaluarse en su totalidad. Por este motivo, el volumen complementario del MCER propone descriptores operativos con los que

pueden crearse rúbricas basadas en evidencias y portfolios con los que se pueden evaluar conocimientos, actitudes y habilidades (Raigón Rodríguez, 2020, p. 70).

Donde sí se ha podido encontrar un consenso es en la adscripción de la mayoría de las propuestas a grupos de estudiantes con niveles intermedios (B1-B2) donde estos ya cuentan con una cierta soltura lingüística para participar en debates y cuestionar opiniones. Por los resultados de estas variables cuantitativas, se aprecia que las propuestas didácticas no interesan explicitar el sistema de evaluación y emplear recursos didácticos centrados en desarrollar los conocimientos factuales sobre la CI.

Con esta propuesta se busca destacar la necesidad de elaborar propuestas didácticas fundamentadas en una base sólida y sistemas de evaluación con los que se compruebe que los estudiantes mejoran su competencia intercultural.

REFERENCIAS

Aguayo-Albasini, J.L., Flores-Pastor, B., & Soria-Aledo, V. (2014). Sistema GRADE: Clasificación de la calidad de la evidencia y graduación de la fuerza de la recomendación. *Cirugía Española*, *92*(2), 82-88. https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2013.08.002

Blanco Pena, J.M. (2024). La revisión sistemática como metodología para la investigación en ELE. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, *97*, 179-193. https://dx.doi.org/10.5209/clac.88711

Buttjes, D. (1991). Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored. En *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 3-17). Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign-language teaching. *Language Teaching*, *19*(4), 322-336. https://doi.org/10.1017/S0261444800011101

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Caballero Díaz, C. (2005). Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE. *Biblioteca Virtual RedELE*, *4*. https://lc.cx/nc_iZ1

Carmona Herrera, M., Cruz Rosales, V., & García Martínez, L. (2019). Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con blended Learning. *Comunicación*, *28*(1), 16-30. https://doi.org/10.18845/rc.v28i1-2019.4442

Centro Cochrane Iberoamericano, H. (2011). *Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones*. *versión 5.1.0*. https://lc.cx/sIJ2QJ

Giner, S., Lamo de Espinosa, E., & Torres, C. (eds.). (2013). Cultura. En *Diccionario de Sociología* (2.º ed., pp. 189-192). Alianza Editorial.

González Fernández, A. (2023). La teoría verbal en la enseñanza de español como lengua extranjera: Análisis contrastivo de los valores y la terminología del presente de indicativo en un corpus de manuales y gramáticas. *EULA: Estudios de Lingüística*, *40*, 81-100. https://doi.org/10.14198/ELUA.24527

González Plasencia, Y. (2016). Life in a day: Cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de profesores de E/LE*, *12*, 99-108.

González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang.

Huber, J. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.

Kartsevski, M. (2023). Transferencia lingüística desde L1 a L2 en escritura: Una revisión sistemática. *Literatura y Lingüística*, *47*. https://doi.org/10.29344/0717621X.47.3432

Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., & Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española, 91*(3), 149-155. https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009

Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral*, *11*(3), 184-186. https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184

Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Editorial Edinumen.

Paniagua-Martín, D., Calvo Álvarez, M.I., & González Santamaría, V. (2022). Vocabulario profundo y lectura en el alumnado con sordera. Una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia*, *12*(2), e79557. https://doi.org/10.5209/rlog.79557

Pardal-Refoyo, J.L., & Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL, 11*(2), 115-160. https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882

Prieto Andreu, J.M. (2021). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34*(1), 189-214. https://doi.org/10.14201/teri.27153

Raigón Rodríguez, A. (2020). *La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera*. Comares.

van Ek, J. A., & Trim, J.L.M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge University Press.

Estrategias de polarización y falacias lógicas en *X* análisis del discurso

Itziar Pedroche-Santoveña

Roberto Feltrero-Oreja

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4118

Resumen: El presente estudio analiza cómo los principios de propaganda de Goebbels y las falacias lógicas se manifiestan en las interacciones discursivas en la red social X (anteriormente Twitter). Para ello nos centramos en el Trending Topic #Garzón durante los días 4 y 5 de enero de 2022. Utilizamos un diseño de métodos mixtos que combina enfoques cualitativos y cuantitativos. Se examinaron 1.259 mensajes para identificar patrones discursivos, el uso de hashtags, menciones, emojis y la prevalencia de falacias lógicas en los mensajes más compartidos. Los resultados revelan una predominancia de interacciones homófilas estructuradas a través de retuits, lo que reforzó la polarización del debate. Destacan los principios de contagio, transposición, orquestación y el enemigo único, expresados a través de mensajes simplificados e intensamente emocionales. Los emojis desempeñaron roles enfáticos y emocionales, enmarcando las narrativas, mientras que las falacias ad hominem y los llamamientos a la emoción desviaron la atención de los temas centrales y promovieron la polarización y la indignación hacia #Garzón, utilizado como un vocativo contra dentro de la red de afiliación. Este análisis tiene un potencial educativo significativo, permitiendo fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática a través de actividades prácticas donde los estudiantes identifican estrategias persuasivas y desmantelan falacias en mensajes reales. Además, su integración en la educación interdisciplinaria contribuye a la comprensión histórica y comunicativa, promoviendo competencias críticas esenciales para la sociedad post-digital.

Palabras clave: X, principios de la propaganda, falacias lógicas, análisis del discurso

Abstract: This study analyzes how Goebbels' principles of propaganda and logical fallacies manifest in discursive interactions on the social network X (formerly Twitter), focusing on the Trending Topic #Garzón during January 4 and 5, 2022. Using a mixed-methods design that combines qualitative and quantitative approaches, 1,259 messages were examined to identify discursive patterns, the use of hashtags, mentions, emojis, and the prevalence of logical fallacies in the most widely shared messages. The results reveal a predominance of homophilic interactions structured through retweets, which reinforced the polarization of the debate. The principles of contagion, transposition, orchestration, and the single enemy stand out, expressed through simplified and emotionally intense messages. Emojis played emphatic and emotional roles, framing the narratives, while ad hominem fallacies and appeals to emotion diverted the focus from central issues and promoted polarization and indignation toward #Garzón, used as a vocative against within the affiliation network. This analysis has significant educational potential, enabling the promotion of critical thinking and media literacy through practical activities where students identify persuasive strategies and dismantle fallacies in real messages. Furthermore, its integration into interdisciplinary education

contributes to historical and communicative understanding, fostering critical competencies essential for post-digital society.

Keywords: X, principles of propaganda, logical fallacies, discourse analysis

1. REDES DE AFILIACIÓN EN X: DINÁMICAS NARRATIVAS Y SU IMPACTO EN LA HOMOFILIA Y LA DIVERSIDAD DISCURSIVA

Las tendencias en X constituyen redes de afiliación que agrupan actores en torno a eventos definidos por etiquetas, organizados temporalmente (Wasserman y Faust, 2013; Cristakis y Fowler, 2010). Estas etiquetas funcionan como hipervínculos que estructuran narrativas interactivas y no lineales (Wikström, 2014). Menna (2012) identifica dos funciones principales de las etiquetas: una pragmático-discursiva y otra gramatical. Desde el plano discursivo, estas permiten la creación de una polifonía textual al facilitar múltiples mensajes y perspectivas sobre un tema, mientras que, como metadatos, posibilitan la búsqueda de conversaciones dentro de X (Zappavigna, 2011). En el ámbito gramatical, Menna (2012) analiza cómo las etiquetas se integran en los *tweets*, desempeñando diversas funciones sintácticas y discursivas, especialmente en contextos políticos. En este sentido, Mancera-Rueda y Pano-Alamán (2013) destacan que, en debates electorales, los *hashtags* funcionan como consignas políticas diseñadas para persuadir, utilizando construcciones ambiguas y ambivalentes, similares a las empleadas en los contextos tradicionales. Estas consignas pueden trabajar en contra del adversario político o a favor del propio partido. En cuanto a las menciones (@) como interacción, los autores señalan la función dialógica y apelativa. Lara (2012), por su parte, aborda el uso de menciones como herramientas para ensalzar o validar (vocativo de reconocimiento) o desprestigiar (vocativo en contra), y resalta el rol del retuit como una forma de validación del contenido compartido con esta interacción. Además, Islam et al. (2020) subrayan la función discursiva de los emojis como palabras clave, mientras que Sampietro et al. (2020) destacan la interacción entre *emojis y hashtags*, señalando su capacidad para intensificar emociones y contextualizar eventos específicos. En este caso, los *emojis* reflejaron usos simbólicos diferenciados según el contenido y la ideología política.

Estas redes de afiliación (Wasserman y Faust, 2013; Cristakis y Fowler, 2010) son moldeadas por narrativas específicas promovidas por sus portavoces con una intención determinada. Estas narrativas fomentan la formación de redes homófilas, ya sea a favor o en contra de una línea argumental predominante. Granovetter (1973) y Kadushin (2013) coinciden en que las redes basadas únicamente en vínculos fuertes ofrecen estabilidad, pero restringen el acceso a perspectivas diversas, perpetuando sesgos y creencias preexistentes. Homans (1977) agrega que las interacciones dentro de grupos cohesionados refuerzan emociones positivas, incrementando las conexiones internas, aunque también intensifican la desconexión con ideas externas. Por esta razón, estas redes suelen ser consideradas ineficaces y de escaso poder, ya que limitan el acceso a fuentes diversas de información y conocimiento, aumentando su vulnerabilidad (Kadushin, 2013) a la manipulación de los sesgos (McIntyre, 2018). Este fenómeno, que parte de la noción de "tensión hacia la simetría" descrita por Newcomb (1953), ilustra cómo los actores buscan un equilibrio cognitivo en entornos seguros, rechazando opiniones disidentes y reforzando la homogeneidad grupal. En este orden de ideas, Kadushin (2013) identifica dos principales motivaciones en la formación de redes: la seguridad, que brinda estabilidad mediante la pertenencia a comunidades afines, y el prestigio, que impulsa conexiones internas y externas en busca de información

novedosa. La formación de redes homófilas se basa en esa motivación de seguridad, al centrarse en un sentido común compartido, tienden a perpetuar la repetición de información, restringiendo la innovación y la creatividad.
Han (2013) complementa esta visión introduciendo el concepto de **coacción icónica**, donde los algoritmos manipulan la sociabilidad y valoran la popularidad según criterios predefinidos. Esto genera redes de actores similares, que ganan exposición, pero pierden diversidad. La dinámica de estas redes está dirigida por la manipulación de las motivaciones de seguridad y prestigio (Kadushin, 2013), reforzada por procesos autorreforzantes que perpetúan su estructura. Como resultado, se fomenta una dependencia hacia métricas cuantitativas, como likes y retuits, intensificando la homogeneidad y consolidando la retroalimentación dentro de estas redes (Homans, 1977; Kadushin, 2013).

1.1. El rol del "retweet" en redes homófilas: Falacias lógicas y su impacto en el debate político

El *retweet* -RT- @ como mención de reconocimiento (Lara, 2012) es una interacción altamente homófila en contextos políticos (Barberá et al., 2015). Las redes homófilas, como redes seguras donde el flujo de información disminuye en pos de cierta seguridad cognitiva (Kadushin, 2013) vienen a retroalimentarse por una actitud beligerante entre los implicados de diferentes redes, que se vuelven oponentes en la defensa de sus posturas (Colleoni et. al, 2014). En este contexto de enfrentamiento, se generaliza el uso de falacias con dos intenciones fundamentales: **intenciones espurias**, como estrategia deliberada para manipular en contra de los candidatos de la oposición o como maniobra **argumentativa** o desvío del tema principal que busca distraer del argumento principal (Damborrenea, 2019). El autor subraya la importancia de identificar y desarmar falacias para promover un razonamiento crítico y un debate racional. Para identificar las falacias lógicas hemos acudido a la clasificación de Damborrenea (2019) en su Diccionario de Falacias.
En primer lugar, encontramos las **falacias por abandono de la racionalidad**, que recurren a estrategias emocionales o ambiguas en lugar de argumentos sólidos. Entre ellas, la *falacia ad baculum*, que apela al miedo o las amenazas, busca convencer no a través de la razón, sino mediante la intimidación; o la *falacia ad verecundiam*, que consiste en citar a una autoridad carente de competencia en el tema como si fuera un argumento definitivo. Además, la *falacia de la ambigüedad* emplea términos equívocos o con múltiples significados para generar confusión, desviando así el razonamiento lógico. En este orden de ideas, aparecen las **falacias emocionales,** que manipulan sentimientos en lugar de apelar a la razón. El *sofisma patético* o falacia de apelación emocional, utiliza emociones para persuadir, mientras que la *falacia populista* apela a la popularidad o al consenso mayoritario como prueba de validez, ignorando argumentos objetivos. Por otro lado, están las **falacias que eluden la cuestión**, desviando el enfoque del problema central. La *falacia ad hominem* desacredita al interlocutor en lugar de abordar su argumento, centrándose en ataques personales. De forma similar, la *falacia de la pista falsa* desvía la discusión hacia asuntos irrelevantes, mientras que la *falacia del hombre de paja* tergiversa o exagera los argumentos del oponente para refutarlos con mayor facilidad. Las **falacias causales** representan errores en la interpretación de las relaciones causa-efecto. La *falacia de la falsa causa* consiste en atribuir relaciones causales incorrectas. Por ejemplo, el subtipo *post hoc* asume que si un evento sigue a otro, el primero necesariamente causó el segundo. También puede confundirse el orden de causa y efecto o ignorarse factores comunes que expliquen

ambos fenómenos. Además, la *falacia de la pendiente resbaladiza* exagera las consecuencias de un evento inicial, prediciendo efectos extremos sin fundamento.

1.2 Propaganda, polarización y discurso de odio en redes sociales: Los 11 principios de la propaganda de Goebbels en el contexto actual

Dentro del ámbito de este trabajo, nos interesa la forma que adopta la propaganda, la polarización y el odio dentro de la red social X, a partir del análisis de interacciones como las menciones, los *hashtags*, los *emojis y* otras palabras clave dentro de los mensajes, así como de la identificación de falacias lógicas, que fomentan la polarización a través de mensajes propagandísticos. En un estudio en el que se compararon los 11 principios de la propaganda de Goebbels con la campaña de las elecciones presidenciales norteamericanas de 2016 (Salas, 2018) se encuentra una línea encaminada, por una parte, a llamar la atención a través de sus mensajes para que sean vistos y difundidos por todos; por otra, señala una serie de enemigos comunes que motivaron miedo e inseguridad -los medios de comunicación, los inmigrantes y la globalización- y con una promesa a modo de consigna, a través de los *hashtags* #MakeAmericaGreatAgain y #AmericaFirst, los discursos de Donald Trump se caracterizan por ofrecer una elevada emocionalidad y mensajes simples. Durante la convención del Partido Republicano, Trump superó en 32,2 millones de telespectadores a la candidata demócrata, Hillary Clinton. Sus discursos posicionaron a los mejicanos como traficantes, violadores y criminales, uno de los 11 principios de la propaganda de Goebbels, que se definen a continuación (Salas, 2018).

Principio Simplificación y del Enemigo Único: la propaganda debe basarse en un símbolo, una idea y un único enemigo. Goebbels ilustra al judío como el gran culpable y utiliza la esvástica como símbolo único del régimen Nazi (Salas, 2018).

El Principio del Método de Contagio: busca reunir a todos los enemigos en uno solo. Aunque se parece al anterior, este principio tiene la característica de que cualquiera que muestre oposición -aún sin ser judío- a las formas de proceder del partido, se convierte automáticamente en su enemigo.

El principio de la transposición: busca transferir la culpa propia a ese enemigo único. Si una determinada política tiene un impacto negativo a nivel social, podrá señalarse a un enemigo como culpable.

El Principio de exageración y desfiguración o convertir cualquier evento por pequeño que sea en una amenaza. Busca causar miedo e inseguridad en la sociedad, uno de los principales motivadores de la persuasión según Miller (1946).

Principio de la vulgarización: que según Goebbels decía,

> "Toda propaganda debe ser popular, adaptando su nivel al menos inteligente de los individuos a los que va dirigida. Cuanto más grande sea la masa a convencer, más pequeño ha de ser el esfuerzo mental a realizar. La capacidad receptiva de las masas es limitada y su comprensión escasa; además, tienen gran facilidad para olvidar" (como se cita en Salas, 2018, p.6).

Principio de orquestación: la propaganda debe ser simple, basada en unas pocas ideas que puedan ser repetidas en numerosas ocasiones. Lo que permite, por una parte, apelar a los reflejos condicionados de los que habla Miller (1946). Por la otra, crear nuevos disparadores -*triggers*- mediante la instauración de creencias reales o irreales por repetición. "Según Goebbels: Si una mentira se repite suficientemente, acaba por convertirse en verdad" (como se cita en Salas, 2018, p.6).

Principio de renovación: se basa en el bombardeo constante con información, noticias e imágenes de tal modo que no se pueda parar iniciar un proceso reflexivo. Este principio se encuentra muy presente en la difusión de noticias en la era posdigital.

Principio de la verosimilitud: Consiste en emitir ininterrumpidamente informaciones y argumentos a un ritmo frenético, de tal modo que el adversario no pueda contrarrestar el nivel de las acusaciones.

Principio de silenciación: se trata de un principio basado en la distracción de aquellos hechos que están en contra de nuestro partido, ideología o el sentido común que queramos generar, para que no trasciendan. Este es un punto de especial relevancia de cara a identificar los límites entre la libertad de expresión y el derecho al honor, aunque sería materia de otro estudio.

Principio de transfusión: utilización de creencias o hechos del pasado para justificar los acontecimientos del presente por apelación a nuestros reflejos condicionados (Miller, 1946) que causan un mayor impacto en el imaginario colectivo. "Goebbels buscaba con este principio que todo elemento dentro de la propaganda tuviera su justificación en la historia alemana" (Salas, 2018, p. 6).

Principio de unanimidad: según Salas "este principio es propio de "regímenes totalitarios, pues busca que todos piensen de igual manera, es decir que compartan la misma ideología" (Salas, 2018, p. 6).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Identificar los elementos discursivos que se esconden detrás de los discursos falaces y propagandísticos.

2.1.2. Objetivos específicos

O1. Explorar el uso de los *hashtags*, uso del @ y de los *emojis* como palabras clave del discurso en la formación de falacias; O2. Analizar los dos mensajes más compartidos; O3. Explorar el discurso del odio mediante los 11 principios de la propaganda de Goebbels.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Población y muestra

El análisis se centró en los 1.259 mensajes enviados en la red #Garzón durante los días 4 y 5 de enero de 2022, coincidiendo la población con la muestra analizada. El estudio se llevó a cabo mientras #Garzón era tendencia debido a las declaraciones del Ex Ministro de Consumo en una entrevista para *The Guardian* publicada el 26 de diciembre de 2022, titulada: *"Spanish should eat less meat to limit climate crisis, says minister"*, que fueron utilizadas por *Cárnica de Comunicación* para comenzar la polémica.

3.2. Diseño

La investigación sigue un diseño mixto de triangulación, combinando un análisis cuantitativo (descriptivo) y otro cualitativo (discurso). Los *tweets* fueron extraídos con APIFY y analizados estadísticamente con SPSS Statistics versión 24, mientras que la tendencia discursiva se estudió con Atlas.Ti. El análisis cualitativo incluyó la formulación, categorización y codificación de las unidades de análisis, descritas en la revisión bibliográfica y un análisis detallado de los dos *tweets* más veces compartidos durante la jornada.

Las variables examinadas en la red #Garzón incluyen los modos de interacción y elementos discursivos como: tipo de hashtag (#), menciones (@), *emoji* que definirán, en combinación con otras palabras clave, los principios de propaganda destacados en la red #Garzón. Este enfoque permitió explorar en profundidad el debate generado en torno a #Garzón, destacando ejemplos relevantes y describiendo el *tweet* más compartido.

4. LOS 11 PRINCIPIOS DE LA PROPAGANDA DE GOEBBELS EN EL CONTEXTO DE LA RED #GARZÓN

X es una red social basada en la opinión (Durán, 2020) durante el debate, se observa una elevada cantidad de mensajes enviados una sola vez, dos, o tres, siendo pocos los usuarios que registraron una actividad mayor. Sin embargo, las temáticas, lejos de ser variadas, resultaron en unas pocas, lo que refleja un estilo de interacción con función de reconocimiento, basado en *el retweet* -RT- (Lara, 2012).

4.1. El @ con función de reconocimiento -rt- como principio de orquestación

La conversación generada en torno al *hashtag* #Garzón, de carácter político, ha estado dominada por el uso del *retweet,* mención con función de reconocimiento, según Lara (2012) e interacción altamente homófila, según Barberá et al. (2015). En este contexto, se ha detectado dos posturas enfrentadas. Por una parte, las posturas de apoyo a Garzón y las posturas en Contra, donde estas últimas han tenido una amplia ventaja gracias, por una parte, al origen de la tendencia, por la otra, a que de los 1026 retweets que se han generado durante la jornada, 704 procedieron del perfil @VoxCortesCyL.
Las menciones dentro del discurso generado en la red #Garzon se han clasificado en 6 como vocativo de reconocimiento, RT; vocativo con función dialógica, apelativa y "no hay" para los casos en los que no existen menciones. La interacción más destacada el @ como vocativo de reconocimiento -RT- (56,2%). Siendo la que menos el arroba (@) con función apelativa (3,6%) (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Principales usos del @ en el contexto de la red #Garzón. Principales usos de las menciones durante el debate.

Usos del @	Frecuencia	%
Vocativo de reconocimiento	1.026	81,5
No hay	135	10,7
Dialógico	53	4,2
Apelativo	45	3,6
Total	1.259	100

Fuente: Elaboración propia

El estilo de interacción predominante en la red #Garzón ha sido el RT que, según Lara (2012), cumple una función de reconocimiento y confirmación de las representaciones compartidas dentro de un subgrupo afín, reforzando sus sesgos. En este contexto, la narrativa en torno al #Garzón estuvo marcada por los dos *tweets* más compartidos, ambos provenientes del partido político Vox desde su perfil: @VoxCortesCyL1. que utilizaron el *hashtag* como consigna política (Mancera y Pano, 2013), y como vocativo en contra (Lara, 2012) para ganar visibilidad en el marco de las elecciones de Castilla y León.

Los dos principios de la propaganda que más se cumplen durante los días 4 y 5 de enero de 2022 en la red #Garzon son el principio o método de contagio y el principio de orquestación, o repetición de un mensaje sencillo, pero impactante (Salas, 2018), con el RT como protagonista de las jornadas.
Para ver el gráfico con los resultados, puede acceder en el siguiente enlace https://acortar.link/1sX42T

4.2. El uso de la alarma, la prohibición y la salvación en el segundo tweet más veces compartido

Los *emoji*s se han clasificado de dos maneras complementarias. En su función comunicativa hemos hallado 4 usos diferentes: sentido enfático; sentido enfático y emocional; emoji como etiqueta; emoji como consigna a favor; emoji con sentido enfático (Wïkstrom, 2014) y consigna a favor (Mancera, Pano y Rueda, 2013), a la vez. Asimismo, se ha realizado una clasificación de aquellos mensajes que no contienen emoji: no hay. Por otra parte, también hemos clasificado los emojis por su significado como palabra (Islam et al., 2020). Se observa un predominio del uso del emoji con **sentido enfático y emocional** (45,48%) -véase la Tabla 2- que viene determinado, una vez más, por los dos tweets más compartidos.

Tabla 2. Frecuencia en la que aparecen los emojis con función comunicativa datos extraídos de SPSS. Fuente

Función comunicativa (Wikström, 2014)	Frecuencia	%
No hay	541	42,9
Sentido enfático	93	7,38
Sentido enfático + emocional	571	45,48
Emoji como etiqueta	43	3,4
Emoji como consigna a favor	11	0,9
Total	1.259	100

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los significados y su frecuencia en los mensajes, cabe destacar que la alarma, el signo de prohibición y lo que parece ser un semáforo en verde -vía libre/verde VOX- suman una frecuencia total de 4.040.

Tabla 3. Emojis con más de 100 menciones en la red #Garzón. 3 principales emojis que aparecieron en el debate #Garzón

Emoji	Significado	Frecuencia
🚨	Alarma	2.890
❌	Rechazo	970
🟢	Salvación	180

Fuente: Elaboración propia, con apoyo de la herramienta Atlas Ti.

En la red #Garzón, predominó el uso de *emojis* con sentido enfático y emocional (Wikström, 2014), gracias, una vez más, a su presencia en los dos tuits más compartidos. Casado-Molina et al. (2019) señalan que el empleo de *emojis* en estrategias de marketing incrementa la implicación de los seguidores dentro de una comunidad. En este caso, los *emojis* no solo enfatizaron el contenido de las frases, haciéndolo más sencillo, emotivo y claro, sino que también cumplieron una función persuasiva dentro del discurso. En el contexto del debate, los emojis de alarma y prohibición fueron los más influyentes, liderando las interacciones según los datos extraídos de Atlas Ti, lo que refuerza su relevancia como elementos emocionales y simbólicos en el discurso (Islam, et al., 2020). Siguiendo a Mancera-Rueda y Pano-Alamán (2013) se observa un uso que diferencia, a golpe de vista, lo incorrecto de lo correcto, o lo que es lo mismo, como vocativo en contra de su adversario (Lara, 2012), para dañar su imagen -aspa roja- y como reconocimiento al propio partido -circulo verde, el color de Vox- (Lara, 2012). En este contexto, los *emojis* funcionan como una palabra más dentro del enunciado: el uso de la alarma roja al comienzo, justo después del nombre de usuario @VoxCortesCyL, añade sentido de urgencia, por una parte, y señala al autor del mensaje, por la otra, como agente que advierte a la ciudadanía. El aspa roja y el círculo verde cumplen tanto con una función enfática como emocional (Wïkstrom, 2014), aunque también contienen un significado a nivel sintáctico dentro del *tweet* (Islam et al., 2020) relacionado con la idea de prohibición -aspa roja-, que precede a un contenido de reprobación hacia #Garzón, en el que se le relaciona con palabras como "mentecato" o "demonios" desde un punto de vista pragmático (Mena, 2012). El símbolo asociado a VOX, el corazón verde (Sampietro, et al., 2020), ha pasado a ser un círculo verde en este contexto que, asociado con la frase "en defensa de nuestros #agricultores y #ganaderos y con el *hashtag* #SoloQuedaVox como consigna a favor (Mancera-Rueda y Pano-Alamán, 2013), los *emojis* sirvieron por una parte, para intensificar la indignación y señalar al adversario político, por la otra para identificar en una sola frase al salvador, bajo la consigna #SoloQuedaVox, con los hashtag como vocativo a favor (Lara, 2012) #agricultores y #ganaderos, algo propio en los contextos de movilización.

Estos recursos nos ayudan a detectar algunas estrategias retóricas que desvían el foco del tema principal: la calidad de la carne. Es decir, se utilizan las falacias como maniobras argumentativas o desvíos que buscan distraer. Por ejemplo, se detecta una falacia ad hominem, en el ataque a la persona del político Alberto Garzón al destacar su supuesto desconocimiento del gentilicio de Palencia, en lugar de discutir la validez de sus argumentos sobre ganadería. Además, introduce una falacia de pista falsa, centrando el debate en un detalle anecdótico –el gentilicio– que no tiene conexión lógica con la evaluación de la carne. Para ver el *tweet* analizado, puede visitar la siguiente url: https://acortar.link/2jWBSg

4.3. Hashtags, emojis y falacia de apelación a la emoción en el tweet más veces compartido

El día 5 de enero de 2022 @VoxCortesCyL comparte un mensaje a las 10:01 horas, que será el más difundido a lo largo de la jornada. Un ejemplo prototípico del principio o método de contagio con una estrategia general clara: generar una reacción de indignación en el público objetivo "los ganaderos" hacia todo lo que se opone, en la narrativa creada, a sus intereses: #Mañueco, como responsable último de la partida presupuestaria de Castilla y León (#CyL) en el periodo previo a las elecciones, #Garzón y el lobo. Los 3 comparten, dentro de las oraciones, con la función de vocativo en contra.

4.3.1. El tweet más compartido: El principio o método de contagio, el principio de verosimilitud, el principio de transfusión y el principio de enemigo único

El principio o método de contagio, el principio de verosimilitud y el principio de transfusión cumplen una función complementaria y fundamental: por una parte, provocar el principio de orquestación, al generar una respuesta altamente emocional. Los *emojis* ayudan a dar énfasis a cada sentencia, que confirma las acusaciones y ponen el énfasis en el paralelismo de #Garzón con el lobo -principio de enemigo único- y de #Mañueco como toda la clase política que no defiende los intereses de la gente común -principio de contagio-. La imagen se utiliza para legitimar la acusación el proyecto de los presupuestos de Castilla y León para 2022, donde se puede ver el importe de dinero destinado a la TV subvencionada. Así, encontramos también el principio de verosimilitud en el mensaje se identifican dos elementos clave que estructuran su narrativa y refuerzan el impacto emocional, aunque presentan limitaciones lógicas, recurriendo a la falacia de apelación a la emoción (Damborrenea, 2019), usando términos como "50.000 míseros euros" y "ataques del lobo", cargados de connotaciones negativas. Esta estrategia busca provocar indignación y reforzar una sensación de injusticia, desplazando el debate de un análisis racional hacia una reacción emocional. Partiendo de esta carga emocional, acudimos a las características pragmático-discursivas y gramaticales del mensaje, respectivamente (Menna, 2012) se observa que “ante los ataques de #Garzón” y “por los ataques del lobo” ocupan una posición equivalente en el discurso, al final de cada frase, donde tanto #Garzón como “el lobo” actúan como vocativo en contra. En este sentido, las 2 frases están enfatizadas por un emoji con función de palabra de rechazo o reprobación (Islam et al., 2020) -aspa roja- en el primero y de alarma, en el segundo. Esta organización del discurso busca generar indignación hacia #Mañueco, que “destina 50.000 euros a la TV subvencionada” y rechazo hacia Garzón, como se interpreta del paralelismo entre el lobo, como antiguo enemigo de los ganaderos, y el signo de reprobación, o X.

La presencia del “Principio de Transfusión” de Goebbels (Salas, 2018) donde “el lobo” en la mente de los ganaderos es un enemigo (y miedo) tradicional en el paralelismo intencionado entre el “lobo” y “Garzón” abandona el mundo de lo racional para operar en el ámbito de los reflejos condicionados (Miller, 1951). Este paralelismo posiciona el *hashtag* #Garzón como vocativo en contra (Lara, 2012), como enemigo único, al considerarse el mal último al que se debe combatir dentro de la correlación #Mañueco y los presupuestos de #CyL, el lobo y #Garzón. En este sentido, el Principio de transfusión de Goebbels, o apelación a creencias previas o hechos para causar un mayor impacto en el imaginario colectivo (Salas, 2018), junto con la falacia de apelación a la emoción (Domorrochea, 2019) funcionan como *trigger* que impulsan la interacción de RT y exacerbando la polarización. Para ver el mensaje analizado, puede visitar la siguiente url: https://acortar.link/apIE10.

5. CONCLUSIONES

El estudio demuestra que las redes sociales, en este caso X, operan como espacios de propagación de discursos polarizados mediante el uso estratégico de hashtags, menciones y emojis. Estas herramientas actúan como vehículos para aplicar principios propagandísticos, como los de orquestación, transfusión y enemigo único, identificados en los mensajes más compartidos del hashtag #Garzón. El análisis subraya que los *retweets* como interacciones homófilas ayudan a reforzar narrativas hegemónicas, limitando la diversidad discursiva y fomentando la polarización. En particular, el uso del *hashtag* como vocativo en contra consolidó la figura de un enemigo común, uniendo a las audiencias en torno a narrativas simplificadas y emocionalmente intensas. Los

emojis, con funciones tanto enfáticas como emocionales, intensificaron el impacto de las narrativas y reforzaron el contenido de los mensajes. Asimismo, se evidenció la prevalencia de falacias lógicas, como ad hominem y de apelación a la emoción, que desviaron el debate hacia el ataque personal o elementos irrelevantes y potenciando. Esto generó dinámicas que silenciaron otros temas relevantes y exacerbaron la polarización, revelando cómo las redes sociales pueden convertirse en herramientas efectivas para la difusión de discursos polarizantes. El estudio resalta la importancia de la alfabetización mediática para identificar y contrarrestar estas estrategias y se propone como una estrategia didáctica para aplicar en el aula.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a la Catedrática Sara Osuna-Acedo, nuestra directora en los contratos predoctoral y postdoctoral, por haber puesto tanto esfuerzo para ayudarnos a cumplir nuestros sueños, con toda la simpatía y humildad que la caracteriza, siempre compartiendo alegría y con una sonrisa en la cara. Gracias Sara.

REFERENCIAS

Acosta, M., & Lassi, A. (2020). # 8M 2019. La conversación digital durante la Huelga Internacional de Mujeres. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *5*(9), 86-109. https://acortar.link/FuD5FK

Barberá, P., Jost, J. T., Nagler, J., Tucker, J. A., & Bonneau, R. (2015). Tweeting from left to right: Is online political communication more than an echo chamber? *Psychological science*, *26*(10), 1531-1542. https://acortar.link/aqJyHI

Cartwright, D., & Harary, F. (2003). Equilibrio estructural: generalización de la teoría de Heider. En F. Requena Santos, *Análisis de redes sociales: orígenes, teorías y aplicaciones* (pp. 21-48). Alianza.

Colleoni, E., Rozza, A., & Arvidsson, A. (2014). Echo chamber or public sphere? Predicting political orientation and measuring political homophily in Twitter using big data. *Journal of communication*, *64*(2), 317-332. https://acortar.link/FjrOak

Crespo, M., & Del Barrio, E. (2015). *El "trending topic" frente a la "agenda setting"*, 21. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.51125

Cristakis, N. A., & Fowler, J. H. (2010). *Conectados: El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan.* Madrid: Taurus Pensamiento.

Damborenea, R. (2019) *Diccionario de Falacias.* https://acortar.link/IrOmVn

Granovetter, M. S. (1973). The strenght of weak ties. *American Journal of sociology*, 78, 1360-1380. https://acortar.link/ZdGSSL

Han, B. C. (2013). *La sociedad de la transparencia* (Pensamiento Herder). Herder Editorial. [Edición Kindle].

Homans, G. C. (1977). *El grupo humano.* Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Islam, J., Ahmed, S., Akhand, M. A. H., & Siddique, N. (2020, June). Improved emotion recognition from microblog focusing on both emoticon and text. In *2020 IEEE Region 10 Symposium (TENSYMP)* (pp. 778-782). IEEE. https://acortar.link/oCORSw

Kadushin, C. (2013). *Comprender las redes sociales: teorías, conceptos y hallazgos* (Vol. 11). CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.

Lara, T. (2012). *Twitter y sus funciones comunicativas.* Blog Tíscar.com. https://acortar.link/VD9IEU

Mancera Rueda, A., & Pano Alamán, A. (2013). *El discurso político en Twitter*. Barcelona: Anthropos. https://acortar.link/dMaS9o

McIntyre, L. (2018). *Posverdad (Teorema. Serie mayor)*. Ediciones Cátedra. Edición de Kindle.

Menna, L. (2012). Nuevas formas de significación en red: el uso de las #etiquetas en el movimiento 15M, en *Estudios de Lingüística del Español*, 34. http://elies.rediris.es/elies34/Tesina_L-Menna.pdf

Salas, E. (2018). Influencia de los 11 principios de Joseph Goebbles en la campaña política de Donald Trump. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales (RCCS)*, (8), 11. https://acortar.link/Z7wFfa

Wasserman, S., & Faust, K. (2013). *Análisis de redes sociales. Métodos y aplicaciones* (Vol. 10). CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Wikström, P. (2014). # srynotfunny: Communicative functions of hashtags on Twitter. *SKY Journal of Linguistics*, *27*, 127-152. https://acortar.link/Xul2pM

Zappavigna, M. (2011). Ambient affiliation: A linguistic perspective on Twitter. *New media & society*, *13*(5), 788-806. https://acortar.link/42SCOx

Un análisis de la película *Locura de Amor* (1948) desde una doble perspectiva histórica

Agustín J. Pérez Cipitria

Universidad de Valladolid (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4119

Resumen: Los sucesos acaecidos durante el reinado de Juana de Castilla han dado lugar a numerosos trabajos escritos que, desde distintas perspectivas históricas, han tratado la vida de la que fuera reina de Castilla, logrando que ocupara un lugar destacado en la historia de España. No obstante, no fue hasta principios del siglo XX cuando se llevó a la gran pantalla la historia de este controvertido personaje. Años más tarde, en 1948, el conocido director de cine Juan de Orduña dirigió una segunda versión cinematográfica sobre la reina Juana titulada *Locura de amor*. El resultado fue una superproducción de género histórico que contó con excelentes valoraciones por parte de los críticos cinematográficos. La película aborda la historia de la relación de Juana de Castilla, hija de los Reyes Católicos, con su marido Felipe I de Castilla. El presente trabajo analiza el rigor histórico que ofrece el largometraje teniendo en cuenta el contexto político y social que le ha rodeado, marcado por una evidente influencia ideológica dentro de la complicada situación de aislamiento internacional en la que se encontraba inmersa España en aquella época.

Palabras clave: cine histórico, rigor histórico, franquismo

Abstract: The events that took take place during the reign of Juana de Castilla have given rise to a number of written works which –from different historical perspectives– have dealt with the life of the woman who ruled over Castile as queen and who came to play a leading role in the history of Spain. However, it was not until the early 20th century that the history of this controversial figure was taken to the screen. Years later in 1948 the renowned film director Juan de Orduña directed a second cinema version of Queen Juana, entitled *Locura de amor*. The result was a super-production of the historical genre that received excellent critical acclaim from film critics. The film looks at the history of the relationship between Juana de Castilla –daughter of the Catholic Monarchs (Isabella and Ferdinand)– and her husband Philip I of Castile. This work explores the historical rigour offered by the film, taking into account the contemporary political and social context, which was marked by a clear ideological influence within the complicated international isolation in which Spain was immersed at the time.

Keywords: historical cinema, historical rigour, francoism

1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre las películas y los referentes históricos siempre han existido teniendo en cuenta que el cine es representación, igual que la historia escrita también lo es. Por otra parte, de la misma manera que la historia impresa en libros o manuales es una reconstrucción e interpretación de hechos acaecidos en épocas pretéritas, un audiovisual, con sus imágenes y lenguaje verbal propio de la historia oral y escrita, puede ser también un elemento apropiado para la creación de hechos y procesos

históricos. Cabe añadir que un film, a diferencia de una obra escrita, no solamente supone la descripción de los sucesos a través de los diálogos de sus personajes, sino que también emplea otras herramientas que pueden servir de apoyo para abordar la historia con fidelidad, como pueden ser el maquillaje, los decorados, la prosodia o la música.
Esta investigación va a abordar, precisamente, el tratamiento que se da a la historia en una película de género histórico realizada en 1948, en pleno régimen franquista, cuyo tema central versa sobre la figura de Juana de Castilla durante su etapa matrimonial.

2. OBJETIVOS

Nuestro primer objetivo pretende demostrar que la historia no solamente se construye a partir de documentos tradicionales escritos, sino que también hay otras vías liberadas de paradigmas intocables que nos pueden acercar a la historia como podría ser el cine.
Es también nuestra intención extraer conclusiones sobre la película histórica *Locura de amor* (1948) abordando una doble perspectiva: la de comprobar el rigor histórico de su argumento y la de analizar históricamente la cinta teniendo en cuenta la época en la que fue realizada. De esta manera se trata de demostrar que detrás de un film histórico se puede extraer una fuente de estudio o un documento digno de ser tratado por los historiadores.

3. MÉTODO

La metodología se centrará en la realización de un estudio analítico de la película *Locura de amor* (1948) atendiendo a su rigor histórico, incidiendo para ello en aspectos como la ambientación, la trama, la estructura narrativa, el estudio de los personajes y la interpretación de los símbolos y metáforas que, de manera subliminal, nos ofrece la narración. Para ello se ha realizado una selección de imágenes de la cinta y diálogos que resulta necesaria para lograr los objetivos deseados, siguiendo rigurosamente la línea temporal que marca la película.

4. RESULTADOS

La primera versión audiovisual que trata la figura de Juana de Castilla fue un mediometraje realizado en 1909 titulado *Locura de amor*. La productora de esta cinta, *Hispano Films*, se valió de la fama de artistas teatrales para que interpretasen la película. Tras una segunda versión, *Locura de amor* (1948), película que se analizará en el presente estudio, se realizó en el 2001 una tercera y última adaptación titulada *Juana la Loca*, dirigida por el conocido director Vicente Aranda.

4.1. Los inicios de la película *Locura de amor* (1948)

En 1940, la Compañía Industrial de Film Español, S.A (CIFESA), adquirió de la extinta UFISA los derechos de reproducción cinematográfica de *Locura de amor* (Fanes, 1989, p.248). El 11 de octubre de 1944 se solicitó revalidar el permiso de rodaje para el que estaba previsto Juan de Orduña como director. Los problemas surgieron cuando la que iba a ser la protagonista, Amparo Rivelles, decidió dejar la compañía de Vicente Casanova (CIFESA). Asimismo, en el mismo departamento de guiones de la productora, se consideraba el guión literario como una adaptación histórica vulgar (Fanes, 1989, p.168). Estos problemas, unidos a la crisis interna que padeció la productora durante 1945 y 1946, contribuyeron a postergar el rodaje. Por fin, el 20 de octubre de 1947, se empezó a filmar *Locura de amor*, en cuyo guión definitivo participó José María Pemán (poeta y dramaturgo afín al régimen) aunque su nombre no aparece en los créditos. La realización del film concluyó el 14 de febrero de 1948.

4.2. Locura de amor, una superproducción de la época

La tan esperada realización de Orduña, que contó con un elevado presupuesto que ascendió a los cuatro millones de las antiguas pesetas, se estrenó en el cine Rialto de Madrid el 8 de octubre de 1948 (Donald, 1948, p.19).

En lo que se refiere a la elección de la protagonista, Orduña dedicó varios días a probar artistas para que interpretasen a Doña Juana. Finalmente, la elección recayó en Aurora Bautista. El éxito de la película en España y en países de habla hispana fue tal que elevó a la protagonista al estrellato (Gómez Mesa, 1978, p. 257). Asimismo, el largometraje tuvo un reparto muy seleccionado con reconocidos actores de la época como Fernando Rey, Mistral y Sara Montiel. (Méndez Leite, 1965, p.22).

La crítica ha tratado siempre con respeto a *Locura de amor* considerándola como una de las más emblemáticas películas de género histórico, muestra de ello son las elogiosas palabras hacia la cinta dedicadas por el prestigioso crítico de cine, Fernando Méndez Leite (1965, p.22) calificándola como la mejor producción del año.

Los medios de información escritos de la época también manifestaron excelentes críticas sobre la cinta. Sirva como ejemplo el artículo que destacaba el *diario ABC* en su página de estrenos cinematográficas, en el que se reconocía la excelente calidad de la película, premiada en el Certamen Hispano Americano de Cinematografía, y la buena labor de su director, Juan de orduña, que supo articular, emplear y ordenar, con verdadera maestría, todos los elementos que utilizó para la realización de la película (Donald, 1948, p.19).

4.3. La película en el proyecto ideológico franquista

La película surgió en un proceso crítico de transformación ideológica del franquismo tras la Segunda Guerra Mundial, dentro de un contexto de aislamiento internacional que vivía España en aquella época, inmersa en una complicada crisis económica marcada por la autarquía.

Ante esta situación, el cine fue una de las herramientas empleadas por el régimen para intentar consolidar y perpetuar la ideología franquista. Doménech Font (1981, p.293) señala que, durante este periodo autárquico, el cine representó junto con la enseñanza, las propuestas ideológicas más sistematizadas del franquismo.

Locura de amor siguió el mismo modelo ideológico de otras películas históricas de su época, tales como *La princesa de Ursinos* (1947), *Agustina de Aragón* (1950) o *Alba de América* (1951). Estos largometrajes compartían el mismo esquema narrativo en el que se superponen dos historias, una amorosa y otra política, a las que sirve de trasfondo el tema omnipresente de la muerte o supervivencia de España (Fanes, 1989, p.179).

Por otra parte, *Locura de amor* se ajusta perfectamente a los relatos que su productora, CIFESA, marcaba para sus películas de cine histórico. No obstante, debemos resaltar que, al contrario que en películas de género histórico del franquismo, en donde se desarrollaba un menor dramatismo empleando personajes escasamente humanizados en pro del uso de rigurosos datos históricos, en *Locura de Amor,* su director, Orduña, respetando la esencia histórica que rodea a la figura de Juana de Castilla, proporciona a los personajes de la cinta ese "calor humano" no tan evidenciado en otras películas históricas de la época.

4.4. El argumento y los decorados de la película

La película es una adaptación del drama literario escrito por Tamayo y Baus, *La locura de amor* (1855), si bien, el guión aumenta considerablemente el melodrama, una técnica narrativa muy empleada por el director Juan de Orduña en sus películas. Hay que tener en cuenta que potenciar el elemento de la dramatización respecto a la obra literaria no es originario del cine, ya que siempre ha sido un recurso muy utilizado en el teatro. No

obstante, la película se ajusta bastante a la obra literaria, mostrando los lugares de acción que se dan en los cinco actos de la obra original (Tamayo y Baus, 1970, p.3).
Uno de los aspectos de la cinta que menos han señalado y analizado los investigadores es, a criterio de Pérez Perucha (1997, p. 232), el del sustrato estético- plástico del film, es decir, la ambientación de la producción cinematográfica. Efectivamente, cuando se realiza un análisis histórico del largometraje, no hay que hacerlo únicamente desde la perspectiva de los diálogos o personajes. En ocasiones los decorados, además de su finalidad estética, aportan mucha información sobre la época histórica que se trata en una reproducción fílmica.
En el caso de *Locura de amor*, desde el principio de la película hasta su finalización los decorados giran en muchas ocasiones en torno a la pintura flamenca del siglo XV. Así, podemos apreciar en la escenografía obras relevantes como el tríptico del flamenco de Albert Bouts denominado *Tríptico de la Asunción de la Virgen*, También se muestra la influencia de Jan Van Eyck en algunos decorados que remiten con bastante precisión a obras como la *Virgen del canciller Rolin* (1435) o *El tríptico de Dresde* (1437).
En esta línea, Seguin (1997, p.231) afirma que no todo es citación o referencia explícita en la película pues la elaboración de los decorados y su ambientación general aumentan considerablemente las referencias a la pintura gótica de manera mucho más implícita, como en el caso de la catedral de Burgos.
Del mismo modo, Orduña se apoya en cuadros realizados en el siglo XIX para la realización de algunas de las escenas de la película. Resulta paradójica la utilización en el film de modelos pictóricos decimonónicos, dado que este siglo fue una época muy rechazada, en muchos aspectos doctrinales, por los ideólogos franquistas.

4.5. Análisis histórico de la película

La narrativa del argumento parte de una situación de crisis que es descrita e interpretada mediante sucesivos *flashbacks*, un procedimiento habitual empleado en muchas de las películas de cine histórico de la época. En este sentido, Santiago Juan-Navarro (2005, p. 207) afirma que el film sigue una estructura circular en la que el inicio nos lleva al final y la narrativa da comienzo con el desenlace, de tal manera que el espectador queda atrapado en una fase temporal en la que la historia parece haberse estancado.
Por su parte, Jean- Claude Seguin (1997, p.231) sigue la misma línea al señalar que *Locura de amor* sitúa al espectador dentro de una versión circular y recurrente de la historia formada por un tiempo carente de cualquier asomo dialéctico y, por lo tanto, de posibilidad de cambio.
La película comienza y finaliza con la evocación del famosísimo cuadro de Francisco Pradilla *Doña Juana la loca* (1877) (Donald, 1948, p.19), ultimando la técnica del *tableau vivant* o pintura viviente que, recordemos, es una técnica francesa surgida a finales del siglo XIX que manifiesta la representación de un grupo de actores o modelos en base a una obra pictórica preexistente.

4.5.1. Llegada de Carlos I a España

La película comienza con la llegada de Carlos I a Tordesillas. El rey es recibido por el capitán don Álvar de Estuñiga, que se presenta como un fiel vasallo de doña Juana capaz de "enterrarse en vida" por ella. Esta actitud de sumisión hacia el poder monárquico podría ser una primera manifestación del nacionalismo propio de la mentalidad franquista pareciendo mostrar, de forma metafórica, el escaso valor que da un patriota a la vida cuando actúa por sus ideales.
Don Álvar advierte al Austria la locura que padece su madre, que cree gobernar todavía en Castilla, por lo que Carlos deberá presentarse como su hijo y no como sucesor al trono.

En otra escena, Carlos I llega al castillo en el que reside su madre. En la realidad histórica Juana no habitaba en un castillo, sino en un palacio de Tordesillas del que hoy no hay restos, pero sí se conoce su ubicación aproximada (Zalama, M.A, 2006, p.42).
Los vasallos de la reina aconsejan al futuro emperador Carlos que en su encuentro con la reina no haga alusiones a Flandes, pensando en los dolorosos recuerdos que le podrían traer sobre su difunto esposo Felipe y que deteriorarían aún más su estado mental.
El idioma utilizado en la reunión entre la madre y el hijo es el castellano, alejándose de la realidad histórica ya que, en 1517, año en que se produjo el encuentro, Carlos V no hablaba castellano siendo la lengua común de ambos el francés (Mazcarelle, 2003, p.234). Por otra parte, la actitud que manifiesta Juana de sentirse reina y ver a su hijo Carlos como príncipe no difiere de lo documentado. En realidad, Juana siempre se consideró reina y cada vez que hablaba de su hijo se dirigía él como príncipe (Pérez, 2006, p. 74).
Al poco de iniciar la entrevista con su hijo, Juana se pierde en un monólogo que le lleva al recuerdo de tristes experiencias del pasado como la del fallecimiento de su amado Felipe, sus celos, etc. De pronto la reina descubre el Toisón de Oro colgando del pecho del caballero de Chièvres (primer consejero del rey Carlos) y padece un ataque de ansiedad pues lo asociaba al que también ostentaba Filiberto de Were, consejero de Felipe I, del que guardaba los peores recuerdos.
Esta alusión a la Orden del Toisón de Oro también se puede observar en el film Jeromín, realizado en 1953. En este sentido, cabe señalar que los estatutos de la Orden del Toisón de Oro propugnaban los conceptos del honor y del combate en pro de la fe, valores muy propios del ideario franquista.
Posteriormente Juana se queda a solas con su confesor fray Juan de Ávila, que la atiende cumpliendo su labor de asesor religioso. Gabriel García Llisterri (2007, p.83) hace alusión a este momento de la película y compara esta relación de asistencia y vasallaje entre la protagonista y su sacerdote con el auténtico símbolo del estado: el Nacionalcatolicismo.
Don Álvar empieza a contar toda la historia que será la trama argumental de la película, creándose así un *flashback* que dará comienzo con la muerte de la madre de Juana, Isabel la Católica, el 26 de noviembre de 1504 en Medina del Campo.

4.5.2. Muerte de Isabel la Católica

En la película comienza la narración de la historia apoyándose en otro *tableau vivant* de la pintura histórica que, en este caso, se corresponde al cuadro *El testamento de Isabel la Católica* (1864) de Eduardo Rosales.
La historia se traslada de la sobria Castilla a la resplandeciente corte de Bruselas donde Juana, todavía duquesa de Flandes, se encuentra tranquilamente con sus doncellas. El ambiente festivo contrasta con la austeridad y el catolicismo de Castilla.
En la estancia de Juana se observa también a un pintor de corte que transmite cierta sensación de superficialidad y que podría entenderse como la visión de frivolidad y de rechazo que tenía el franquismo respecto al liberalismo cultural como estilo de vida (Segade, 2018). En cualquier caso, cabe recordar que Juana de Castilla era una amante del mundo de la pintura (Baruque, 2006, p.46), por lo tanto, la escena, aunque parcialmente manipulada, no se aleja del rigor histórico.
Dentro de este ambiente cortesano, se presenta don Álvar ante la reina para darle la mala noticia del fallecimiento de su madre. Abatida, Juana decide acudir al pabellón de caza para transmitir la triste noticia a su marido y compartir con él su amargo dolor.

Antes de llegar al pabellón, el realizador anticipa al espectador el ambiente que reina en esa dependencia, en donde el flamenco disfruta de su tiempo libre escuchando música y rodeado de mujeres mientras sus vasallos bailan embriagados de alcohol.
De pronto irrumpe Juana, pero no descubre el engaño ya que se cruza en su camino don Filiberto de Were, hombre de la máxima confianza de Felipe I y cómplice de sus engaños amorosos. El aristócrata, mediante excusas, logra impedir que la monarca sorprenda al rey en una actitud muy comprometedora.
Gabriel Sevilla Llisterri (2007, p.86) señala que a partir de esta escena se identifican con claridad los dos bandos que el film nos quiere mostrar: por una parte, se encuentra la beata reina Juana, castellana, fiel y llena de inocencia en contraposición a la imagen de su esposo Felipe, escasamente devoto, extranjero, adúltero, políticamente ambicioso y de costumbres desordenadas por su afición a las mujeres. Sevilla Llisterri (2007, p.86) señala al respecto que cuando se estrenó el film, en la España de 1948, el personaje de la reina Juana representaba los valores nacional católicos, mientras que el rey Felipe simbolizaba la supuesta degradación republicana.
Efectivamente, se podría afirmar que la educación que recibió Juana desde su infancia comulgaba con valores que promulgaba el franquismo. Los principales biógrafos de la hija de los Reyes Católicos la describen desde los diez años como una persona culta, instruida en la fe, con aprendizaje de oraciones y meditación religiosa (Laredo, 2006, p.19). Por lo tanto, pese al interés ideológico, se desprende que la película presenta a la reina Juana con cierto rigor histórico.
Por su parte, Santiago Juan-Navarro (2006, p. 209) afirma que Juana encarna a la Madre Patria "enajenada" como consecuencia de las conspiraciones provenientes de potencias extranjeras y de un deseo intenso, aunque reprimido, de legitimación internacional, mientras que la imagen que nos proporciona Felipe es la de un rey ambicioso, manipulado por agentes extranjeros que intentan hacerse con el poder.

4.5.3. Llegada de los reyes a Tudela

Con la llegada de los reyes a Tudela de Duero, se inicia un segundo *flashback*: Felipe se halla en el campo y se encuentra en secreto con Aldara, hija del rey Zagal, de quien se ha enamorado.
En lo político, esta relación suponía para el consejero de Felipe I, don Filiberto de Were, una unión estratégica entre la emergente Flandes y el antiguo reino musulmán de Granada. En la realidad histórica no hubo pactos entre Flandes y los reinos musulmanes, por lo que esta relación forma parte de la ficción del film. El pacto internacional que acordó Felipe I de Castilla fue el I *Tratado de Blois* firmado en septiembre de 1504 con su amigo el rey de Francia Luís XII para perjudicar los intereses de Fernando el Católico en Castilla (Urosa, 2017).

4.5.4. Conspiración contra Juana

Como consecuencia de las actitudes de desconfianza manifestadas por la hija de los Reyes Católicos hacia su marido, se organiza la primera de las reuniones entre los consejeros del rey y de la reina. Los de Felipe solicitan la reclusión de Juana, argumentando que ha enloquecido a causa de los celos. Los de Juana, a cuya cabeza se encuentra el Almirante de Castilla, acusan a Felipe de querer anular a su esposa por sus ambiciones políticas. Terminada la reunión llega don Álvar, amigo del Almirante, y ambos conversan sobre cuestiones personales y políticas.
El argumento de la película nos muestra una monarquía defendida con máxima lealtad por parte del Almirante de Castilla. Su figura podría ser comparada con la de Carrero Blanco, dado que ambos eran hombres de Estado, fieles, incorruptibles y discretos. De la misma manera, al Almirante se le da la imagen de hombre veterano con gran

experiencia, lo que también es fácilmente comparable con la figura política del Almirante Carrero Blanco que formó parte del Gobierno franquista durante casi veinticinco años (Fusi, 2001, p. 91).
Sobre lo anterior, debemos señalar que, pese a que no hay pruebas documentales de la participación de Carrero Blanco en el proyecto de la realización cinematográfica, no sería de extrañar su colaboración en la película, teniendo en cuenta que el Subsecretario de la Presidencia, amigo personal de Vicente Casanova (director general de CIFESA), tenía un profundo interés por la historia de España (Juan -Navarro, 2005, p.210). Asimismo, era un apasionado del mundo de la gran pantalla, prueba de ello fue su activa participación en el proyecto de la realización de otra superproducción cinematográfica histórica también dirigida por Juan de Orduña en 1951: *Alba de América* (Pérez, 2021).
Continuando con la trama de la película, Aldara y el señor de Were se entrevistan en un mesón y firman un pacto contra la reina para favorecer sus propios intereses. Este acuerdo podría considerarse como una alianza extranjera que maquina contra Castilla y que podría asemejarse a la supuesta conspiración internacional que, a juicio de los ideólogos del régimen, sufrió España en la primera etapa del franquismo y que la llevó al ostracismo.

4.5.5. Llegada de los reyes a Burgos y enloquecimiento de Juana

Se suceden una serie de intrigas palaciegas de cine ficción y como consecuencia de ellas, la musulmana Aldara consigue un doble propósito: formar parte de las damas de compañía de la reina y lograr la expulsión de la corte del capitán don Álvar, enviándolo a los Tercios de Italia.
En la escena primera, Juana hace alusión a los apoyos del marqués de Villena a su marido, agradecido por los favores del rey. En este sentido, la película trata con verosimilitud las ayudas que recibió Felipe de la nobleza castellana a cambio de la concesión de importantes mercedes por parte del flamenco (Baruque, 2006, pp. 49 y 50).
El rey juega a la pelota con el marqués de Villena y decide tomar agua helada contrariando el consejo de uno de sus vasallos. El film nos introduce en la causa de la futura muerte del monarca y se hace eco de la leyenda que insinúa que la ingesta de agua fría durante una partida a la pelota fue lo que le ocasionó la enfermedad y posterior muerte en septiembre de 1506. No obstante, como bien es sabido, existe la hipótesis de que el fallecimiento de Felipe no hubiera sido fortuito (Segura, 2005).
A continuación, el Almirante se siente indignado por la pésima situación política por la que atraviesa Castilla y llama a la confrontación armada. El pueblo está dispuesto a exigir por la fuerza sus derechos. De nuevo el film se hace eco de la retórica franquista que tantas veces utilizaba el pasado para hablar del presente. En este caso, en la película se trata de justificar una posible guerra en Castilla pero que, indirectamente, podría tener el propósito de legitimar la Guerra Civil comenzada en 1936.

4.5.6. Desenlace: La muerte de Were

El rey se encuentra gravemente enfermo. El señor de Were es mostrado en la cinta como una persona ambiciosa y llena de codicia al solicitar a Felipe, en estado moribundo, que firme un pergamino en blanco que después él redactará para proclamarse presidente del Consejo de Castilla.
Una vez obtenida la firma, el valido de Felipe abandona la estancia dejando solo a su rey casi abrazando la muerte. La película nos muestra aquí al señor de Were como a un extranjero que carece de valores y no conoce los principios de lealtad, lo que le convierte en el personaje antagónico del Almirante y del capitán Álvar.

El señor de Were está atravesando el castillo cuando le sale al paso don Álvar. Éste le reta a un "juicio de Dios" con espadas. El que fuera consejero de Felipe I intentará evitar el combate mediante un soborno. El capitán carece de interés por el dinero y le obliga a batirse.

Don Álvar, como "buen vasallo" castellano, simboliza con el rechazo al soborno, los valores representativos del franquismo contra los vicios, atacando al capitalismo con su arrogante desprecio al dinero. Asimismo, se observa la influencia del ultra catolicismo cuando lo reta a duelo de espadas mediante los medievales "juicios de Dios".

También se detecta cierta crítica al intelectualismo cuando don Álvar, orgulloso de su estatus de capitán de Tercio, sobrepone "el corazón" a "la cabeza" y acusa al señor de Were de ser político y noble. De esta manera, Orduña pudo pretender que el espectador asociara al capitán con el general Franco, dado que el caudillo, con unos sentimientos profundamente castrenses, siempre quiso alejarse de la política y de los políticos (Fusi. 2001, p. 42).

En el desarrollo de la lucha, el tirano señor de Were consigue desarmar al capitán y justo en el momento de asestarle la estocada definitiva, el aristócrata recibe una puñalada por la espalda y fallece. La autora de la cuchillada fue Aldara quien decide asesinar a su antiguo aliado para salvar la vida de Álvar de Estúñiga.

Ante el cadáver del señor de Were, que podría personificar la imagen de una Europa corrupta, se establece un diálogo muy significativo entre Aldara y don Álvar, con alusiones positivas a las religiones cristiana y musulmana, que simboliza, teniendo en cuenta la época del film, las ambiguas relaciones que había entre la España franquista y el mundo musulmán.

Efectivamente, la imagen heroica del capitán sobre la que más parece proyectarse la figura del Caudillo y la perspectiva orientalista que se aborda en la película con el personaje musulmán de Aldara, nos remiten a los años de la "política árabe del franquismo" llevada a cabo en la época del aislamiento español. En aquella etapa, el régimen no desarrolló nuevas políticas hacia el mundo de Oriente Medio, sino que, tal y como señala González (2007), se reorientó la articulación identitaria del Marruecos español hacia sus vecinos árabes.

Sobre este acercamiento de la España franquista al mundo musulmán, Algora (1995, p.303), en su obra que aborda las relaciones hispano-árabes durante el franquismo, señala que el mundo árabe ayudaba a sobrellevar el vacío que el mundo occidental hacía en España. Por su parte, Stanley Payne (2008, p.110) afirma que durante la Segunda Guerra Mundial hubo una peculiar forma de islamofilia española, especialmente acusada entre los militares para los que España tenía una relación especial con el mundo musulmán.

4.5.7. Muerte de Felipe I de Castilla

Felipe es consciente de que su muerte está próxima y se retracta ante Juana expresándole su amor y arrepentimiento. Se vuelve a la escena del prólogo. Don Álvar explica la muerte de Felipe como fruto de la voluntad de Dios. De esta manera, se intenta transmitir el "sacrificio" del rey Felipe como la solución a los problemas internos que tenía Castilla para beneficio de todo el pueblo, lo que armoniza, en cierta manera, con la idea fascista que supedita al individuo frente al interés colectivo.

Felipe acaba de morir lo que conlleva la vuelta a la locura de Juana, que no quiere aceptar la realidad del fallecimiento de su esposo al afirmar con gran emotividad que no está muerto, sino dormido. Por otro lado, desde el punto de vista estético, la escena de doña Juana mandando callar a los nobles y al clero nos lleva una vez más a la influencia de la pintura romántica decimonónica, recreando la obra del pintor Lorenzo Vallés en su obra *La demencia de doña Juana de Castilla* (1866).

Sobre la voz en *off* del capitán Álvar de Estúñiga, se aprecia el desfile funerario con el féretro de Felipe recorriendo las tierras de España, un hecho verídico que acerca nuevamente la película a la historia real de la reina Juana tras la muerte de su esposo.

4.5.8. La locura de doña Juana en el film y en la Historia

En la película, el interés de su director, Orduña, es el de representar a Juana de Castilla como a una persona muy enamorada y celosa que admite su locura solamente para no reconocer la realidad de un esposo infiel. Asimismo, la imagen que se pretende transmitir de la reina durante gran parte del largometraje es la de una mujer cristiana, coherente y diligente en sus responsabilidades de Estado pero que pierde su lucidez debido a su obsesionado amor.

González (2009) apunta que la imagen equilibrada que muestra la hija de los Reyes Católicos en la película degenera en locura porque sus sentimientos vencen a las frías razones de Estado. En la misma línea temática Juan-Navarro (2005, p.209) afirma que en la película se nos muestra la enajenación de Juana como una consecuencia de las infidelidades de un rey que, a su vez, es manipulado por agentes extranjeros, lo que nos remite a la esquizofrenia de un régimen que al mismo tiempo deseaba y despreciaba el reconocimiento de las democracias occidentales y que quería subirse al tren de la humanidad regresando a la época de los Reyes Católicos.

Una de las múltiples discrepancias que hay entre los historiadores, es la de demostrar hasta qué punto la reina Juana estaba loca. La mayoría se decantan por la locura como enfermedad, aunque otros coinciden con la imagen que se da a la reina en este largometraje donde se la muestra como una víctima de las ambiciones políticas de su marido y de su padre que se aprovecharon de ella para apartarla del poder. El conocido historiador Fernández Álvarez (2006, p. 84), en su estudio sobre la reina Juana, la denomina "la desventurada" y ve en ella más la desgracia que la enfermedad.

Por su parte el historiador Prowdin (1953, p.89), que elaboró un estudio sobre Juana en una época próxima a la película, llegó a la conclusión de que la hija de los Reyes Católicos fue más una víctima que una enferma mental; por lo que también se aproxima a la idea que transmite el film sobre el estado mental de la reina.

5. CONCLUSIONES

La película *Locura de Amor* (1948), dirigida por uno de los principales directores del cine histórico, Juan de Orduña, fue una de las superproducciones cinematográficas de mayor éxito en los años cuarenta y cincuenta.

El tema elegido por la productora CIFESA, centrado en la figura de Juana de Castilla, es un intento de recuperación del pasado nacional en sus épocas más gloriosas con la pretensión de favorecer ideológicamente la reconstrucción del imaginario nacional.

La cinta muestra una excelente ambientación histórica y emplea un argumento que consigue aportar al espectador cierta veracidad sobre la historia de la vida de la reina Juana pese al empleo de personajes históricamente irreales.

Teniendo en cuenta la situación de aislamiento internacional que vivía España en la época de la realización de la película se introducen personajes extranjeros, algunos de ficción, que producen cierto rechazo al espectador por los valores negativos que representan, en contraposición a otros personajes, españoles, que, por su ejemplaridad, pueden ser asociados a altos cargos del Gobierno franquista o al propio Franco.

En el film, se constata una evidente manipulación de los hechos históricos que rodean a la figura de Juana de Castilla que tiene como objetivo promover los intereses del régimen, exaltando u omitiendo, dependiendo de la conveniencia, etapas de la historia de España.

REFERENCIAS

Algora Weber, M.D. (1995). *Las relaciones hispano-árabes durante el régimen de Franco*. Ministerio de Asuntos Exteriores.

Baruque Valdeón, J. (2006). *Doña Juana, Reina de Castilla*. Marcial Pons.

Donald (1948, 9 de octubre). Informaciones y noticias teatrales. *Diario ABC*.

Fanes, F. (1989). *El cas CIFESA, vint anys de cine espanyol (1932-1951)*, Textos Filmoteca.

Fernández Álvarez, M. (2006). *Doña Juana, Reina de Castilla*. Marcial Pons.

Font, D. (1981). *El cine español durante la autarquía*. Cátedra.

Fusi, J.P. (2001). *Franco. Autoritarismo y poder personal*. Santillana.

Gómez Mesa, L. (1978). *La literatura española en el cine nacional*. Filmoteca Nacional de España.

González González, I. (2007). La "hermandad hispano-árabe" en la política cultural del franquismo (1936-1956). *Anales de la Historia*, (23), 183-197.

Juan-Navarro. S. (2005). La Patria enajenada: Locura de Amor, de Juan de Orduña, como alegoría nacional. *Hispania 88.1, 204-215.*

Laredo Quesada, M. Ángel. (2006) *Doña Juana, Reina de Castilla*. Marcial Pons.

Mazcarelle Ríos, M. (2003). *Diccionario de los reyes de España*. Alderabán.

Méndez Leite, F. (1965). *Historia del cine español*. Vol II. Rialp.

Pérez Cipitria, A. (2021). Alba de América (1951), el proyecto colombino bajo la visión cinematográfica del franquismo. *Revista de estudios colombinos*. (17), 55-72.

Pérez, J. (2006). *Doña Juana, Reina de Castilla*. Marcial Pons.

Perucha Pérez, J. (1997). *Antología crítica del cine español*. Cátedra.

Segade, E. (2018). El liberalismo visto desde la revista del Ateneo franquista (1952.1955). *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea.* (16), 227-260.

Seguín, J-C. (1997). *Antología crítica del cine español*, Cátedra.

Segura Graiño, C. (2005). Juana I de Princesa a Reina de Castilla, 1502-1509, *Acta historica et* archaeologica mediaevalia, (26), 1107-1122.

Sevilla Llisterri, Gabriel. (2007). *El modelo Cruzada*. Biblioteca Nueva.

Payne, S. (2008). *Franco y Hitler*. Esfera,

Tamayo y Baus, M. (1970). *La locura de amor*. Espasa-Calpe.

Urosa Sánchez, J. (2017). El tratado de Blois de 1505 como fundamento de la razón de Estado en la estrategia de Fernando el Católico. *Anuario de Historia del Derecho Español*, tomo LXXXVII. 377- 413.

Zalama, M.A. (2006). *Juana I de Castilla, 1504-1555. De su reclusión en Tordesillas al olvido de la Historia*. Grupo Página.

Entre el miedo y la esperanza. Las emociones y las pasiones como legitimación en la guerra santa cristiana medieval

Juan José Pizarroso Serrano

Universidad de Alicante (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4120

Resumen: El presente capítulo analiza el papel protagónico de las emociones y las pasiones en la configuración de la guerra santa cristiana medieval, utilizando principalmente la primera cruzada como un caso paradigmático. Emociones o pasiones como el miedo al castigo divino y la esperanza salvífica, hábilmente explotadas por líderes religiosos, se convirtieron en poderosos catalizadores para la movilización de toda una sociedad contra un mismo enemigo. La ira fue reinterpretada como justa cuando era dirigida contra los enemigos de la fe cristiana, legitimando así la violencia en defensa de la Cristiandad. De un modo similar, el amor a Dios y al prójimo fue instrumentalizado en aras de justificar la guerra santa contra los musulmanes como un acto de devoción y de sacrificio. En este contexto, la construcción de una comunidad emocional en torno a la idea de cruzada resultó ser decisivo para su éxito. El estudio de las emociones nos ofrece una perspectiva más humana para comprender las motivaciones y mentalidades de los individuos del pasado, permitiéndonos reconocer la complejidad de su paisaje emocional, así como la profunda influencia de estas emociones o pasiones en los eventos históricos, tales como la guerra santa cristiana medieval.

Palabras clave: cruzada, edad media, emociones, guerra santa, pasiones

Abstract: This chapter analyzes the leading role of emotions and passions in shaping medieval Christian holy war, using mainly the First Crusade as a paradigmatic case. Emotions or passions such as fear of divine punishment and salvific hope, skillfully exploited by religious leaders, became powerful catalysts for the mobilization of an entire society against the same enemy. Anger was reinterpreted as righteous when directed against the enemies of the Christian faith, thus legitimizing violence in defense of Christianity. Similarly, love of God and neighbor was instrumentalized to justify holy war against Muslims as an act of devotion and sacrifice. In this context, the construction of an emotional community around the idea of crusade proved to be decisive for its success. The study of emotions offers us a more human perspective to understand the motivations and mentalities of individuals in the past, allowing us to recognize the complexity of their emotional landscape, as well as the profound influence of these emotions or passions on historical events, such as the medieval Christian holy war.

Keywords: crusade, middle ages, emotions, holy war, passions

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo, realizaremos un mero bosquejo del papel que jugaron las emociones y las pasiones en el contexto de la guerra santa cristiana medieval, tomando, principalmente, el caso de la primera cruzada como caso paradigmático.

La historia de las emociones, una rama del saber relativamente joven, arroja luz sobre la construcción social de los sentimientos y cómo estos varían según el contexto histórico y cultural de una sociedad concreta. En este sentido, el presente capítulo adopta un enfoque interdisciplinario combinando historia, psicología y antropología; ello con el objetivo de acercarnos a comprender la complejidad de las emociones y pasiones en el pasado.

La primera cruzada constituye un ejemplo perfecto de cómo las emociones y las pasiones fueron utilizadas para movilizar a toda una sociedad contra un enemigo externo. De manera sintetizada, esta significó la peregrinación armada de numerosos cristianos europeos de toda condición socioeconómica entre los años de 1095 y 1099 con el único objetivo de la recuperación de la Ciudad Santa de Jerusalén para la Cristiandad, la cual se encontraba entonces en manos del islam.

La conexión de la Jerusalén geográfica (terrenal) con la Jerusalén celestial pudo provocar sentimientos de sacrificio y devoción en el contexto de la lucha cristiana por la salvación eterna (Amir, 2021). Factores de índole política y económica influyeron en este acontecimiento histórico, por supuesto, pero no debemos olvidar otros como el fervor religioso y la esperanza de salvación eterna. Si damos crédito al testimonio de Roberto el Monje, obsérvese en qué términos se expresó el papa Urbano II en el concilio de Clermont, donde llamó a toda la Cristiandad a la guerra santa por la liberación de Jerusalén con la garantía de la gloria eterna del Reino de los Cielos (Munro, 1895, citado en Halsall, 2024a, traducción propia): «no deja de imploraros que vengáis en su ayuda. De vosotros, especialmente, ella pide socorro, porque […] Dios os ha conferido sobre todas las naciones una gran gloria en las armas».

El presente capítulo se centrará en emociones y pasiones clave que se manifestaron tanto aquí como en la pérdida de la Ciudad Santa en 1187: el miedo al castigo divino, la esperanza de salvación y de recompensa eterna, el fervor religioso, la ira justa contra los enemigos de la religión cristiana católica y el amor a Dios y a la Cristiandad, entre muchas otras, fueron poderosas fuerzas impulsadoras de miles de personas de toda condición a emprender camino en un peligroso viaje hacia el Santo Sepulcro. Sin despreciar los factores más terrenales, las emociones y las pasiones jugaron un papel crucial en la legitimación de la guerra santa cristiana medieval, actuando como poderosas herramientas de movilización social e individual difíciles de canalizar, tal y como se ejemplificó en la primera cruzada.

2. EMOCIÓN Y PASIÓN. BREVE HISTORIA CONCEPTUAL

La guerra santa cristiana medieval, tal y como han abordado Theron y Oliver (2018), fue interpretada a través de una óptica emocional (o pasional), en la cual el fervor religioso y el sentido del deber divino impulsaron los deberes de aquellos que participaron en ellas.

Comprender el papel de las emociones y de las pasiones aquí conlleva entender, primeramente, la evolución histórica de ambos términos. Estos han sido objeto de debates filosóficos desde la Antigüedad y han evolucionado a lo largo del tiempo, influyendo en la forma en que las distintas sociedades han experimentado y expresado sus sentimientos.

La terminología utilizada para hablar de emociones y pasiones ha mutado a lo largo de la historia. Hoy en día, según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el término emoción se define como la «alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática». (DRAE, 2024a). Por otra parte, el vocablo pasión es más difuso: puede entenderse como la «acción de padecer» (piense, por ejemplo, en la Pasión de Cristo), pero también puede

ser una «perturbación o afecto desordenado del ánimo», indicándose en este caso como un sinónimo de emoción, o una «inclinación o preferencia muy vivas de alguien a otra persona» (DRAE, 2024b).

En la actualidad, es común emplear el término «emoción» de manera general, pero otros conceptos como «pasión», «afecto» y «sentimiento» aportaban matices específicos al referirse a estos estados mentales en el pasado. No obstante, «emoción» y «pasión», como decimos, han estado estrechamente vinculados durante gran parte de la historia.

En la Antigua Grecia, Aristóteles, por ejemplo, no diferenciaba entre emociones y pasiones. Denominaba ambas como *pathē*, considerándolas como respuestas evaluativas con un significado personal influyente en los juicios y pensamientos humanos (James, 1997, pp. 29-30). Durante la Edad Media, Santo Tomás de Aquino retomó esta visión. En su *Suma de teología* subordinó emociones y pasiones a la razón humana: ordenadas, estas fortalecían la virtud; descontroladas, conducían al pecado (Santo Tomás de Aquino, dir. Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas en España, 2001, c. 95, a.2, p. 847).

Fue en el siglo XVII cuando los pensadores comenzaron a diferenciar las emociones (más moderadas y racionales) de las pasiones (más intensas y perturbadoras) (Rosenwein, 2006, pp. 7 y 85). Esto derivaría, en el siglo XIX, en la percepción de las emociones como fenómenos fisiológicos, en concordancia con el desarrollo de la psicología moderna (Reddy, 2004, pp. 315-316 y 332).

Ya en el siglo XX, la psicología cognitiva, la antropología cultural y la historia se unieron para ofrecer nuevas perspectivas que reconocieron la influencia cultural en la forma en que el ser humano experimenta y expresa las emociones. (Reddy, 2004, pp. 34, 54). Según Kleinginna y Kleinginna (1981, p. 355), las emociones son un conjunto complejo de interacciones entre factores objetivos y subjetivos, mediadas por sistemas hormonales y neuronales que pueden: 1) Dar lugar a experiencias afectivas; 2) Generar procesos cognitivos; 3) Activar ajustes fisiológicos; y 4) Conducir a un comportamiento que, a menudo, es expresivo, adaptativo y dirigido a objetivos.

3. LA HISTORIA DE LAS EMOCIONES

La historia de las emociones se corresponde con un ámbito del saber relativamente reciente que examina cómo se han experimentado, regulado y expresado las emociones (o pasiones), en diferentes contextos históricos y culturales. Su objetivo principal es conocer la naturaleza compleja y cambiante de las emociones a lo largo de la historia, cómo se han construido y vivido en distintos momentos y lugares.

Stearns y Stearns (1985, pp. 813-836) acuñaron el concepto de *emotionology* (el cual traducimos como «emocionología») con la finalidad de analizar de qué manera los manuales de conducta y otros documentos prescribían normas emocionales en diferentes períodos históricos. Este enfoque pone en valor la importancia de comprender cómo se han utilizado las emociones en aras de mantener el orden social y reforzar las estructuras de poder.

Diferentes autores han abordado el estudio de las emociones desde diversas perspectivas. No obstante, nos centraremos en tres de ellos, por motivos de espacio:

Por su parte, Norbert Elias (2015) argumentó que las emociones se han ido controlando y refinando a lo largo de la historia en un proceso de civilización. Este autor consideraba a los individuos medievales como «desinhibidos», con emociones «infantiles» y «puras». Con el paso de los años, el autocontrol, el refinamiento y la regulación social (ligado todo ello al desarrollo de las estructuras estatales y económicas más complejas) provocaron una progresiva civilización. Elias destacó, sobre todo, a las cortesanas, cuyas estrictas normas de conducta acabaron por extenderse al resto de la sociedad. A

pesar de sus numerosas críticas, esta teoría posee un enorme poder de permanencia debido a que cuadra perfectamente con la emocionología de Stearns y Stearns debido a la mutabilidad de las normas emocionales a lo largo del tiempo.

Por otro lado, Barbara Rosenwein (2006, p. 2) introdujo el concepto de «comunidades emocionales» con el objetivo de argumentar que las emociones se construyen y experimentan dependiendo de cada contexto social y cultural. Según la autora, diferentes comunidades sociales desarrollan normas y prácticas emocionales compartidas que dan forma a las experiencias emocionales de sus miembros. El investigador que analice estas «comunidades emocionales» debe descubrir sus sistemas de sentimiento, es decir: 1) Lo que estas comunidades (y sus individuos) definieron o evaluaron como valioso o perjudicial; 2) Las valoraciones que realizaron sobre las emociones del resto; 3) La naturaleza de los vínculos afectivos entre los individuos conocidos; y 4) Los modos de expresión emocional que estos individuos esperaron, alentaron, toleraron y deploraron (Rosenwein, 2002, pp. 821-845).

Otro autor importante es este campo es William Reddy (2004, p. 55), quien acuñó el término «regímenes emocionales» en aras de explicar cómo los acontecimientos históricos y culturales han moldeado las normas, prácticas y expresiones emocionales. Este autor sostiene que los regímenes emocionales no dictan únicamente las formas aceptables de expresión emocional, sino que también influyen en las propias experiencias emocionales de las personas. La labor de Reddy ha sido fundamental para conectar las experiencias individuales de las emociones con estructuras sociales y culturales más amplias, enfatizando así la naturaleza históricamente contingente de las emociones y su maleabilidad a través del tiempo (Rosenwein, 2006, pp. 20-29).

4. EL LENGUAJE EMOCIONAL DE LA EDAD MEDIA

El estudio del lenguaje en las fuentes medievales (crónicas, documentos pontificios, tratados filosóficos, etc.) permite evidenciar los códigos de conducta y las expectativas sociales que modelaron la conceptualización y expresión de las emociones/pasiones en la Edad Media.

Términos frecuentes como «ira» o «amor», así como las metáforas e imágenes utilizadas para describirlos (Rosenwein, 1998; Menache, 2010), ayudan a los historiadores a comprender el significado cultural de las emociones/pasiones en este período histórico concreto. No obstante, este análisis debe realizarse de manera contextualizada, considerando el cambio y evolución de las palabras y su significado y connotaciones a lo largo del tiempo.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio de las emociones en la historia conlleva diversos retos. Uno de los principales es evitar el anacronismo. Analizar las emociones del pasado desde la perspectiva del presente puede llevar al investigador a interpretaciones erróneas. Además, la escasez de fuentes íntimas (diarios privados, cartas personales, etc.) dificulta el acceso directo a las experiencias emocionales que fueron vividas en el pasado medieval, lo que representa una limitación significativa.

Otro desafío importante es la interpretación del lenguaje emocional de las fuentes. Comprender cómo las emociones/pasiones eran expresadas en un contexto histórico específico exige al investigador un análisis riguroso, en el que debe considerar tanto el contexto social como las particularidades lingüísticas de la época.

Pese a todas estas dificultades, la historia de las emociones nos ofrece una perspectiva innovadora y enriquecedora para el estudio de las sociedades del pasado. Este enfoque permite conocer: 1) Las mentalidades y motivaciones de las sociedades del pasado; 2) La complejidad del paisaje emocional de diferentes períodos históricos; 3) Cómo se han

construido y vivido las emociones en diferentes contextos; y 4) Cómo las emociones han influido en las acciones humanas individuales y colectivas.
En el caso particular de la Edad Media, la historia de las emociones brinda al investigador una oportunidad para reinterpretar fenómenos del pasado, como la guerra santa cristiana. Esta óptica va más allá de los aspectos políticos, económicos, militares y teológicos ampliamente analizados: permite adentrarse en las emociones/pasiones que motivaron acciones individuales y colectivas en un contexto de violencia religiosa. De esta manera, se obtiene una visión más rica y cercana a la realidad histórica del pasado.

5. EMOCIONES/PASIONES Y GUERRA SANTA CRISTIANA MEDIEVAL

El estudio de las emociones/pasiones se ha convertido en una herramienta clave para comprender fenómenos históricos complejos como el que nos ocupa: la guerra santa cristiana medieval. Este enfoque metodológico nos permite conocer más allá de la justificación teológica de la violencia cristiana y explorar cómo sentimientos tales como el fervor religioso, el miedo al castigo divino y la esperanza de salvación eterna moldearon las identidades colectivas y las mentalidades del pasado medieval. Las emociones/pasiones no sirvieron únicamente como justificación, sino que también desempeñaron un papel fundamental en la configuración de la sociedad medieval cristiana europea.
Si tomamos como ejemplo paradigmático la primera cruzada, esta fue impulsada en gran medida por una mezcla estratégica de emociones/pasiones. Su predicación por parte de figuras como el papa Urbano II o Pedro el Ermitaño se basó en un lenguaje que apelaba fundamentalmente al miedo a la condenación eterna al mismo tiempo que apelaba a la esperanza recompensas celestiales. Ello proporcionó un ambiente propicio para la movilización militar, más allá de las razones que hubo de carácter político, económico o militar.
De esta manera, la predicación de la cruzada a menudo enfatizaba las terribles consecuencias de la inacción frente a la amenaza del enemigo religioso musulmán, acusado como culpable de la profanación de los Santos Lugares y de la opresión de los cristianos en Oriente. La Iglesia advirtió a la población que su pasividad frente a tales ofensas a Dios podría acarrear la ira divina, tanto en esta vida como en la siguiente.
No obstante, para contrarrestar este miedo, la predicación de la cruzada ofreció, asimismo, poderosas promesas de recompensas espirituales. A quienes participaban en la cruzada se les aseguraba el perdón de los pecados y la posibilidad de alcanzar la salvación y gloria eternas. Morir en batalla contra los enemigos de la fe cristiana se presentó como un acto de martirio que garantizaba el acceso al Paraíso.
Todo ello lo podemos observar en diferentes fuentes. Por ejemplo, ya hemos mencionado el relato de Roberto el Monje sobre el concilio de Clermont por el cual el papa Urbano II había asegurado con toda seguridad «la gloria imperecedera del Reino de los Cielos» para todos aquellos quienes tomaran parte en la primera cruzada (Munro, 1895, citado en Halsall, 2024a). El mismo papa, presuntamente, también transmitió sus sentimientos al público (ya fuese de manera sincera o planeada), si damos fe al relato del mismo concilio, narrado esta vez por Balderico de Dol: «De la santa Jerusalén, hermanos, no nos atrevemos a hablar, porque nos da mucho miedo y vergüenza hablar de ella» (Krey, 1921, citado en Halsall, 2024a).
Emociones/pasiones como el miedo y la vergüenza, además del honor, son cruciales si deseamos entender la construcción de la identidad masculina, así como en las acciones devenidas de la violencia y la guerra, tal y como ha evidenciado McCabe (2020). La vergüenza, por ejemplo, era sumamente poderosa, impactando profundamente en los

cruzados, especialmente en situaciones difíciles como la cautividad y el deshonor, afectando potencialmente a su liderazgo, comportamiento, acciones y decisiones.
Pero no olvidemos la otra mitad presente en toda historia humana. A lo largo de todo el período de las cruzadas, hay algo constante: la imagen de la esposa cristiana que se quedaba en casa suspirando por su marido. Estas mujeres son descritas con el corazón roto cuando aquellos quienes aman se marchan, anhelando con ansia su regreso (Harvel, 2022, p. 7).
Además, el famoso grito *¡Deus vult!* encapsula la construcción de una comunidad emocional cohesionada en torno a la idea de cruzada. Esta arenga no fue otra cosa sino un *signum vocale* que evocaba a la voluntad divina como motor de la peregrinación armada, presentando la lucha contra el enemigo religioso musulmán como una misión sagrada, un imperativo religioso que trascendía las motivaciones terrenales.
Entre el miedo y la esperanza. Así funcionaba la comunidad emocional de la sociedad cristiana europea medieval. Desde nuestra óptica particular, esta sociedad se caracterizó por una profunda religiosidad que permeaba todos los aspectos de la vida, incluyendo la esfera emocional/pasional. La ira o el amor, lejos de ser consideradas puramente personales, eran interpretadas y canalizadas a través de un prisma religioso, sirviendo como herramientas para la cohesión social y la justificación de la violencia religiosa.
La ira, generalmente percibida como negativa, podía ser legitimada e incluso exaltada si se dirigía contra los enemigos de la fe cristiana. Esta noción se fundamentaba en que Dios, en Su justicia, podía también manifestar ira contra aquellos que transgredían Sus leyes o atacaban a Su pueblo. Observemos un ejemplo relativo a la batalla de Antioquía, en el marco de la primera cruzada, según la versión de Pedro Tudebodo de 1111 en su obra *Historia de Hieroslymitano Itinere* (citado en Peter, 2013, traducción propia):

> [El príncipe cruzado] Bohemundo, con unos cuantos caballeros, dio rienda suelta a su caballo y se dirigió a toda velocidad hacia el grupo de cruzados acosados. Ardiendo de ira por la muerte de nuestros hombres, invocamos el nombre de Jesucristo y, asegurada la cruzada al Santo Sepulcro, nos movimos como un frente unido contra nuestros enemigos y nos unimos en batalla con un solo corazón y una sola mente. Los turcos, enemigos de Dios y de nosotros, se quedaron atónitos y paralizados de miedo porque pensaban que podrían arrollarnos y masacrarnos como habían hecho con las tropas de Raimundo y Bohemundo.

Por su parte, el amor, considerado como la virtud cristiana por excelencia, se utilizaba también para justificar la violencia religiosa. La lucha contra los enemigos de la fe cristiana se presentó como una forma de proteger a los cristianos y defender la religión verdadera; en definitiva, como un acto de amor a Dios y al prójimo.
Por último, obsérvese este extracto del relato de la conquista de Jerusalén por los cruzados en 1099 según la *Historia francorum qui ceperint Jerusalem* de Raimundo de Aguilers, escrita a principios del siglo XII (Krey, 1921, citado en Halsall, 2024b, traducción propia):

> ¿Qué pasó allí? [en la mezquita de al-Aqsa, identificada con el Templo de Salomón] Si digo la verdad, excederá tus poderes de creencia. Así que baste decir esto, al menos, que en el Templo y el pórtico de Salomón, los hombres cabalgaban ensangrentados hasta las rodillas y las riendas de las bridas. En efecto, fue un justo y espléndido juicio de Dios que este lugar se llenara de la sangre de

> los infieles, ya que había sufrido tanto tiempo sus blasfemias. La ciudad se llenó de cadáveres y de sangre. Algunos de los enemigos se refugiaron en la Torre de David y, pidiendo protección al conde Raimundo, entregaron la Torre en sus manos.
>
> Ahora que la ciudad fue tomada, valió la pena todos nuestros trabajos y penurias anteriores para ver la devoción de los peregrinos en el Santo Sepulcro. ¡Cómo se regocijaban y exultaban y cantaban una nueva canción al Señor! Porque sus corazones ofrecían oraciones de alabanza a Dios, victoriosas y triunfantes, que no se pueden contar con palabras. Un nuevo día, un nuevo gozo, una nueva y perpetua alegría, la consumación de nuestra labor y devoción, arrancó de todos nuevas palabras y nuevos cánticos. Este día, digo, será famoso en todas las épocas futuras, porque convirtió nuestros trabajos y penas en alegría y júbilo; este día, digo, marca la justificación de toda la cristiandad, la humillación del paganismo y la renovación de nuestra fe. «Este es el día que hizo el Señor, alegrémonos y regocijémonos en él», porque en este día el Señor se reveló a Su pueblo y lo bendijo.

Podemos identificar aquí una profunda ira y venganza hacia el enemigo religioso musulmán, evidenciada en el tono de justicia divina aplicada a la matanza de los enemigos en la mezquita de al-Aqsa, identificada erróneamente con el Templo de Salomón. La sangre derramada se representa como una reacción adecuada a las blasfemias previas que los musulmanes habían cometido contra los cristianos. De seguido, percibimos alegría, júbilo y exaltación religiosa, celebrándose la victoria de los cruzados como un acto divino transformados de las tribulaciones pasadas en un gozo desbordante. Se expresa aquí devoción y gratitud, destacando la renovación de la fe cristiana y la derrota del enemigo religioso como una justificación moral y espiritual para toda la Cristiandad, reforzando el carácter victorioso y trascendental (escatológico) de la primera cruzada.

Estos sentimientos contrastan enormemente con aquellos que se experimentaron tras la caída de la Ciudad Santa ante las tropas de Saladino en 1187. La pérdida de Jerusalén generó tristeza, ira y desesperación, perturbando la relación espiritual de los cristianos, quienes requirieron de explicaciones teológicas para tan magna pérdida. Numerosos individuos atribuyeron las culpas a los musulmanes y a ciertos cristianos, a la vez que elogiaban a los mártires que habían muerto por la defensa de la Heredad de Cristo y exhortaban una renovación moral para reforzar la fe cristiana (Brewer, 2024).

Estudiando la pérdida de Jerusalén, Funding Højgaard (2024) analiza el papel clave de las emociones/pasiones y su poderosa retórica mediante el estudio de cartas y documentos de la época. Sentimientos como la frustración o la desesperación se plasmaron en expresiones de impotencia, como la del patriarca Eraclius «Alas, alas!», evidenciando la dificultad de articular el dolor ante tan gran tragedia para la *Christianitas*. Asimismo, expresiones como «proh dolor» o «vae» trasmitieron la magnitud del sufrimiento, evidenciando cómo las emociones/pasiones fueron utilizadas con los objetivos de expresar lo indescriptible y reforzar la conexión espiritual.

Si nos centramos en el sufrimiento, Wu (2022), por ejemplo, ha estudiado su papel emocional/pasional y físico en la práctica espiritual medieval de los anacoretas, quienes movilizaban sus corazones hacia el sufrimiento de Cristo, permitiéndoles experimentar

un dolor comparable al esfuerzo y sacrificio de aquellos que peregrinaban y realizaban otros desplazamientos comunes en el Medievo.

En el momento de mayor madurez de la idea de cruzada, un sentimiento relativo a todo ello, la tristeza, sería utilizada por el papa Inocencio III y su curia con el objetivo de comunicar la autoridad papal y reforzar su poder dentro de la Iglesia (Day, 2023).

La utilización de las emociones/pasiones como herramientas de legitimación para la guerra santa cristiana medieval no se acotaron únicamente al escenario lucha contra el enemigo religioso musulmán. Jezierski (2020), por ejemplo, ha estudiado el papel protagónico de estas en el escenario báltico durante el siglo XIII contra el enemigo religioso pagano. En Livonia, el miedo fue un factor clave que impulsó el cambio emocional/pasional y religioso, sirviendo así como motor en el conflicto y las interacciones entre la población nativa y los colonizadores. Otros sentimientos, como la alegría y la consolación, fueron explotados hábilmente en las ceremonias que integraron a los neófitos en la comunidad cristiana, como queda evidenciado en la *Crónica de Enrique de Livonia*.

Así, las emociones/pasiones influyeron en las respuestas teóricas y teológicas de la población cristiana, pero también en la misma narrativa histórica. Estas, elaboradas en diálogo con tradiciones textuales y orales, utilizaron, por ejemplo, elementos milagrosos con el objetivo de representar la aprobación y/o el castigo divino, despertando emociones/pasiones que impactaban de lleno en los corazones de participantes y lectores (Bird, 2022).

De esta manera, las emociones/pasiones no reflejaban únicamente experiencias individuales, sino que, además, moldeaban la memoria colectiva y la percepción pública del fenómeno de la guerra santa cristiana.

6. CONCLUSIONES

El análisis de las emociones/pasiones en la guerra santa cristiana medieval, poniendo nuestro foco de atención en la primera cruzada, resulta fundamental para comprender cómo se generaron, desarrollaron y justificaron estos conflictos. A través de nuestro estudio, hemos evidenciado que las emociones/pasiones no fueron únicamente respuestas individuales, sino fenómenos profundamente sociales, modelados según el contexto religioso y cultural de la época. Lejos de tratarse de simples impulsos, las emociones/pasiones fueron instrumentalizadas por los líderes religiosos con los objetivos de movilizar, cohesionar y legitimar las acciones de los cruzados durante esta peregrinación armada.

Emociones/pasiones como el miedo al castigo divino, la esperanza salvífica o la indignación ante las ofensas a la fe cristiana fueron clave para crear un clima emocional/pasional propicio para la movilización masiva de toda la Cristiandad europea medieval. La predicación de la primera cruzada, ya fuere por Urbano II o por otros personajes como Pedro el Ermitaño, apeló esencialmente al temor de la condenación eterna y a la esperanza salvífica de las almas que poblaban este espacio geográfico. La guerra santísima que fue la primera cruzada se presentó como una obligación religiosa destinada a garantizar la victoria divina y la liberación de los Santos Lugares, ya que se interpretó como el deseo de Dios. Así, el fervor religioso actuó como motor de acción y como una poderosa justificación moral y espiritual para la violencia.

En un claro contraste, la pérdida de Jerusalén para los cristianos en 1187 fue un evento que trascendió los asuntos terrenales, desencadenando una profunda crisis emocional/pasional y teológica en la Cristiandad medieval. Sentimientos como la tristeza, la ira y la desesperación predominaron en los individuos, afectando a la relación

espiritual que tenían con la Ciudad Santa, en un dolor que refleja la incapacidad para procesar una pérdida de tan suma magnitud a nivel escatológico.

La ira o el amor jugaron un papel central en esta legitimación de la violencia contra el enemigo religioso, ya fuera musulmán o pagano, como hemos analizado. En el contexto de guerra santa, la ira fue presentada como una respuesta justa y divina contra los enemigos del pueblo de Dios, siendo así considerada como un acto de defensa de la Cristiandad. De manera paralela, el amor a Dios y al prójimo fue ritualizado, justificando la violencia religiosa como un acto de devoción y sacrificio. Ambas emociones/pasiones validaron la violencia y contribuyeron a la construcción de una identidad colectiva entre los cruzados, uniendo a gran parte de la comunidad emocional cristiana medieval en torno a un destino común: la recuperación de la herencia de Cristo para los cristianos.

La ritualización de estas y otras emociones/pasiones en discursos, gestos y códigos de conducta fortaleció la cohesión de esta comunidad emocional, consolidando un frente unido contra un único enemigo común. La emoción/pasión, entrelazada con la religión y la guerra, se convirtió en un motor social y político de la época. La violencia justificada se convirtió en un deber sagrado que seguía la voluntad divina y perseguía la salvación eterna.

En definitiva, estudiar las emociones y las pasiones que impulsaron la guerra santa cristiana medieval nos permite acercarnos a una mejor comprensión de las razones de la movilización de las almas que poblaban la Europa cristiana medieval, yendo más allá de las razones de carácter político, económico o militar. Las emociones y las pasiones, con toda su complejidad y contexto social, jugaron (y lo siguen haciendo) un papel protagónico en la configuración de la historia y en la justificación de la guerra.

REFERENCIAS

Amir, N. (2021). The Emergence of the Way of the Cross in Jerusalem during the Twelfth and Thirteenth Centuries. *Crusades, 20*(1), pp. 165-183. https://doi.org/10.1080/28327861.2021.12220111

Bird, J. (2022). Review Article: Historiographical Trends and Crusader Narratives. *Crusades, 21*(1), pp. 159-167. https://doi.org/10.1080/28327861.2022.12220027

Brewer, K. (2024). 'And they did not trust in God': claims of atheism and polytheism in Catholic responses to Saladin's conquest of Jerusalem in 1187. *Crusades, 23*(1), pp. 44-56. https://doi.org/10.1080/14765276.2024.2359128

Day, K. (2023). Sorrow, masculinity and papal authority in the writing of Pope Innocent III (1198–1216) and his curia. *Journal of Medieval History, 49*(2), pp. 201-226. https://doi.org/10.1080/03044181.2023.2188604

Elias, N. (2015). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

Funding Højgaard, K. (2024). 'What more can we say?': emotional reactions to the loss of Jerusalem, 1187 – c. 1220. *Crusades, 23*(1), pp. 57-82. https://doi.org/10.1080/14765276.2024.2360553

Halsall, P. (2024a). *Urban II (1088-1099): Speech at Council of Clermont, 1095. Six Versions of the Speech*. [Sitio web]. Fordham University. https://origin.web.fordham.edu/halsall/source/urban2-5vers.asp

Halsall, P. (2024b). *Raymond d'Aguiliers: Historia francorum qui ceperint Jerusalem*. [Sitio web]. Fordham University. https://origin.web.fordham.edu/halsall/source/raymond-cde.asp

Harvel, S. (2022). *Women of the West: Voices from the Home Front of the Crusades* [Tesis de maestría, Georgia State University]. Georgia State University. https://doi.org/10.57709/32643150

James, S. (1997). *Passion and Action: The Emotions in Seventeenth-Century Philosophy*. Oxford University Press.

Jezierski, W. (2020). Politics of emotions and empathy walls in thirteenth-century Livonia. En A. Mänd, Anu y M. Tamm (eds.), *Making Livonia: actors and networks in the medieval and early modern Baltic Sea Region* (pp. 113-142). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429296000

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), pp. 345-379. https://doi.org/10.1007/BF00992553

McCabe, M. (2020). *'Opus virile': Masculinity and crusade narratives 1200-1309* [Tesis doctoral, University of Huddersfield]. University of Huddersfield. http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/35327/

Menache, S. (2010). Love of God or Hatred of Your Enemy? The Emotional Voices of the Crusades. *Mirabilia: La Edad Media y las Cruzadas – The Middle Ages and the Crusades*, 10, pp. 167-181. https://raco.cat/index.php/Mirabilia/article/view/283191

Peter, D. R. M. (2013). The battle for Antioch in the First Crusade (1097-98) according to Peter Tudebode. *De re militari. The Society for Medieval Military History*. https://deremilitari.org/2013/11/the-battle-for-antioch-in-the-first-crusade-1097-98-according-to-peter-tudebode/

Real Academia Española. (2024a). Emoción. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form

Real Academia Española. (2024b). Pasión. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/pasi%C3%B3n?m=form

Reddy, W. M. (2004). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.

Rosenwein, B. H. (1998). *Anger's Past: The Social Uses of an Emotion in the Middle Ages*. Cornell University Press. https://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv75d63n

Rosenwein, B. H. (2002). Worrying about Emotions in History. *The American Historical Review, 107*(3), pp. 821-845. http://www.jstor.org/stable/10.1086/532498

Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Cornell University Press.

Stearns, P. N., & Stearns, C. Z. (1985). Clarifying the history of emotions and emotional standards. *The American Historical Review*, 90(4), pp. 813-836. https://www.jstor.org/stable/1858841

Theron, J. y Oliver, E. (2018). Changing perspectives on the Crusades. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies, 74*(1), a4691. https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4691

Tomás de Aquino. (2001). *Suma de teología* (dir. Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas en España). Ediciones Encuentro.

Wu, Y.-C. (2022). The Travail of Travel: Compassion as Emotional Labor in Ancrene Wisse. *Concentric: Literary and Cultural Studies, 48*(2), pp. 5-20. https://doi.org/10.6240/concentric.lit.202209_48(2).0002

Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine

Rocío María Pozo Tomás

Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4121

Resumen: Este trabajo presenta una actividad de innovación docente que hemos llevado a cabo en el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad Miguel Hernández de Elche con la finalidad de facilitar el aprendizaje de la materia relativa al Derecho del mar de la asignatura *Derecho Internacional Público* a través de la gamificación y el cine. Se trata de un Seminario, dirigido a estudiantes del Grado en Derecho y del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, en el que el alumnado, debía comenzar por la lectura de los materiales teóricos recomendados para después participar en distintas dinámicas de aprendizaje activo y participativo. La puesta en marcha de esta actividad docente ha permitido mejorar la comprensión y retención de los conceptos, principios y normas sobre Derecho del mar a través de una experiencia interactiva y práctica, potenciando el interés del estudiantado por la materia, y fomentando el trabajo en equipo, el análisis crítico, y, en definitiva, una mejor asimilación del contenido teórico gracias al uso combinado de una variedad de herramientas de gamificación.

Palabras clave: innovación, cine, gamificación, *Kahoot!*, podcasts

Abstract: This paper presents a teaching innovation activity that we have carried out in the Area of Public International Law and International Relations at the Miguel Hernández University of Elche with the aim of facilitating the learning of the subject related to the Law of the Sea of the subject Public International Law through gamification and cinema. It is a Seminar, aimed at students of the Degree in Law and the Double Degree in Law and Business Administration and Management, in which the students had to start by reading the recommended theoretical materials and then participate in different dynamics of active and participatory learning. The implementation of this teaching activity has improved the understanding and retention of concepts, principles and rules on the Law of the Sea through an interactive and practical experience, boosting the students interest in the subject, and encouraging teamwork, critical analysis, and, in short, a better assimilation of the theoretical content thanks to the combined use of a variety of gamification tools.

Keywords: innovation, cinema, gamification, Kahoot!, podcast

1. INTRODUCCIÓN

El Seminario *Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine* es una actividad académica de innovación docente que hemos llevado a cabo desde el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad Miguel Hernández (UMH) durante el curso académico 2024-2025 gracias a la subvención obtenida del Vicerrectorado de Estudios en el marco del Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2024 (Proyecto de innovación docente PIEU UMH-B/2024/13).

El Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UMH siempre ha apostado por el uso de metodologías innovadoras, dinámicas e interactivas para potenciar el interés y participación activa del alumnado en las sesiones de clase presenciales.

En este sentido, el alumnado puede optar desde el comienzo del curso por un sistema de evaluación continua que implica por su parte un trabajo cotidiano y regular a lo largo de todo el cuatrimestre. Las clases presenciales se centran en la transmisión de contenidos teóricos de manera coherente y ordenada, facilitando siempre la adecuada comprensión de la materia, lo que es fundamental como método de formación del estudiantado y que les ayuda, sin duda, a entender mejor y saber aplicar de manera práctica los contenidos teóricos (Crespo, en prensa).

Adicionalmente, tratamos de incorporar al aula actividades innovadoras que motiven al estudiantado, pues la experiencia demuestra que conseguir y, aún más, mantener la atención del estudiantado se ha convertido en todo un reto cuya superación implica una tarea constante de innovación para el profesorado. Diversos autores destacan que es esencial incorporar en el aula metodologías que se centren en el estudiante y que les permitan participar activamente en su educación a fin de disminuir el abandono o la falta de motivación y de compromiso (Mérida et al., 2011, p. 37; Area et al., 2015, p. 24). Precisamente por ello, resulta esencial incorporar en la planificación de las asignaturas de Grado dinámicas innovadoras que despierten el interés del alumnado y fomenten su participación. Dicha motivación se puede conseguir a través de las herramientas de gamificación (Rodríguez, en prensa). No se pretende con las actividades de gamificación sustituir la docencia tradicional, sino incorporar herramientas complementarias que faciliten al alumnado la adquisición de habilidades y el desarrollo de competencias profesionales (Maldonado et ál., 2022, p. 195).

La actividad que se presenta en este trabajo ha tenido como objetivo principal acercar al alumnado el contenido teórico de las lecciones de la asignatura *Derecho Internacional Público* centradas en el Derecho del mar. Esta materia es de innegable importancia en el ámbito jurídico internacional. La creación y desarrollo del Derecho del mar ha sido eminentemente consuetudinaria, desde el s. XVI ha venido desarrollándose mediante los usos y prácticas de las flotas mercante y de guerra de los Estados europeos y, tras varios intentos codificadores, se inicia en 1970 la Tercera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Derecho del mar de la cual surgió, tras un largo proceso, la Convención de Naciones Unidas sobre Derecho del mar (CNUDM), adoptada en Montego Bay el 10 de diciembre de 1982 (*BOE* de 14 de febrero de 1997). La CNUDM fue negociada sobre el método de consenso, si bien su texto final fue adoptado por votación (Jiménez, 2011, p. 296).

La CNUDM regula aspectos esenciales como la soberanía de los Estados ribereños en el mar adyacente a sus costas, que va decreciendo conforme nos adentramos hacia el Alta mar, las distintas competencias de los Estados ribereños, las facilidades que se conceden a los Estados sin litoral o en situación geográfica desventajosa o el régimen jurídico del Alta mar, donde rige el principio consuetudinario de libertad de los mares. El Alta mar ha visto progresivamente reducida su extensión con el tiempo y el desarrollo de los avances tecnológicos, a medida que los espacios marinos en los que los Estados ejercen alguna clase de jurisdicción han ido aumentando. Actualmente, comienza donde termina la Zona Económica Exclusiva que se extiende hasta las 200 millas marinas desde las líneas de base (Pastor, 2024, p. 418).

A pesar de la innegable importancia que tiene esta materia, la experiencia evidencia que el estudio del Derecho del mar puede resultar especialmente desafiante para el alumnado, al tratarse de una materia más técnica en la que se utilizan conceptos a los

que los estudiantes no están habituados. Además, las dificultades para conectar los conceptos teóricos con su aplicación práctica contribuyen, en muchas ocasiones, desgraciadamente, a generar desinterés.
Conscientes de estos retos, el Seminario que se presenta se ha diseñado con el propósito de superar estas barreras, ofreciendo una aproximación más accesible y participativa al Derecho del mar. El objetivo se ha centrado en fomentar el interés y facilitar la comprensión de los contenidos teóricos mediante metodologías innovadoras de gamificación que permiten acercar al alumnado a la práctica del Derecho Internacional Público de forma dinámica y atractiva.
En este trabajo se expone, tras esta introducción, quienes han sido los destinatarios de la actividad, es decir, los participantes en la misma y, seguidamente, se presentan en un tercer apartado los objetivos específicos de la actividad. En cuarto lugar, se explica la metodología empleada y, en quinto lugar, los resultados alcanzados. Se cierra el trabajo con unas breves conclusiones, un muy breve apartado de agradecimientos y la bibliografía citada.

2. PARTICIPANTES

La actividad estuvo dirigida al estudiantado de segundo curso del Grado en Derecho, en su modalidad presencial, y del cuarto curso del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (DADE), al ser estos cursos y grados donde se imparte la asignatura *Derecho Internacional Público*. En el Grado en DADE participaron 36 estudiantes y en el Grado en Derecho fueron 75.

3. OBJETIVOS

Los objetivos del Seminario de innovación docente titulado *Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine* abarcan, tanto el desarrollo de competencias específicas relacionadas con el Derecho Internacional Público, como el fortalecimiento de habilidades transversales esenciales en el ámbito académico y profesional.
Exponemos a continuación con mayor detalle el objetivo principal y los objetivos específicos que nos proponíamos obtener:

3.1. Objetivo principal: aprendizaje profundo y participativo

El objetivo principal ha sido transformar el aprendizaje en una experiencia práctica y significativa, utilizando una metodología innovadora que ha combinado herramientas de gamificación y el cine. Con esta metodología hemos trabajado y potenciado que el estudiantado se acerque a las lecciones de la asignatura de *Derecho Internacional Público* relativas al Derecho del mar de forma lúdica, dinámica y participativa.
El propósito central ha sido que los estudiantes comprendieran los principios y normas que regulan el Derecho del mar y los conceptos clave de la materia. A través de un enfoque práctico e interactivo, la actividad pretende que los contenidos teóricos, muchas veces percibidos como abstractos o densos, se transformen en aprendizajes útiles y enriquecedores. Para ello, se han utilizado elementos como la gamificación y el cine, estrategias diseñadas para motivar e involucrar activamente al alumnado, despertando su curiosidad y compromiso.
La incorporación de proyectos audiovisuales como el cine en el aula permite combinar tres elementos: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura al servicio de la sociedad, ya que la visualización de las miniseries planteadas permite responder a necesidades específicas de la docencia (Mercader, 2012, p. 48). En nuestro caso, la

comprensión del contenido teórico de la mencionada asignatura sobre Derecho del mar a la luz de la práctica internacional relevante.

3.2. Objetivos específicos: formación integral y habilidades clave

Con la puesta en marcha de esta actividad también hemos perseguido la consecución de determinados objetivos específicos, complementarios al objetivo principal y dirigidos a garantizar que el estudiantado adquiera una formación integral y habilidades clave.

En primer lugar, un objetivo esencial ha sido fomentar el trabajo en equipo. A través de una dinámica de trabajo grupal, que ha consistido en el análisis colaborativo de una miniserie, la elaboración conjunta de podcast y la participación en el debate en el aula, el estudiantado ha desarrollado habilidades de cooperación y comunicación imprescindibles, tanto en el ámbito académico, como en el profesional.

En segundo lugar, otro objetivo clave ha sido la integración de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje. En este sentido, herramientas como la plataforma *Kahoot!* para comprobar el nivel de comprensión de los conocimientos adquiridos, la plataforma Canva para la preparación de presentaciones o la creación y edición de los podcast, no solo han facilitado la interacción y el aprendizaje entre el alumnado, sino que también han permitido que adquieran otras competencias digitales de innegable importancia en el contexto laboral actual.

Asimismo, se ha buscado reforzar y perfeccionar la formación jurídica del estudiantado, proporcionando un enfoque profundo y comprensible en un área técnica del Derecho Internacional Público. Este objetivo se logró a través de actividades diseñadas para conectar la teoría con la práctica, ayudando a los estudiantes a aplicar los principios y normas del Derecho del mar en contextos reales y actuales. En ese sentido, la combinación de gamificación, análisis de miniseries relacionadas con casos reales sobre temas directamente relacionados con las normas estudiadas y el desarrollo de materiales propios, como podcasts sobre conceptos básicos de la materia relacionados con la práctica, permitió abordar esta disciplina desde una perspectiva que promoviera tanto la comprensión como el interés por su aplicación práctica.

En resumen, la actividad tuvo como objetivo último facilitar un aprendizaje activo, significativo y cercano al Derecho del mar, en el que el estudiantado pudiera no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también conocer la relevancia y aplicabilidad de esta rama del Derecho Internacional Público a través de supuestos reales de la práctica internacional. No debe olvidarse que el origen de estas normas es de naturaleza consuetudinaria y la enorme relevancia de la practica en la formación de este tipo de normas del Derecho Internacional.

4. METODOLOGÍA

El Seminario *Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine* se ha llevado a cabo a través de una metodología que ha combinado ciertos elementos teóricos con otros prácticos.

4.1. Preparación previa

Conforme al sistema de evaluación continua que seguimos en la asignatura, al que hemos hecho referencia previamente, con carácter previo a la sesión en la que se iba a llevar a cabo la actividad, las profesoras explicaron en clase cómo se desarrollarían las sesiones y la metodología a seguir. Además, se publicó un anuncio en el Campus virtual de la UMH en el que se detallaba esa información.

En el Campus virtual se creó una carpeta específica para el Seminario dentro de la unidad correspondiente según el temario de la asignatura. Esa carpeta contenía las

directrices para el adecuado desarrollo de la actividad, que el alumnado debía consultar para poder planificar correctamente el trabajo y que quedaban a su disposición para poder ser consultadas en cualquier momento. En esas directrices se explicaba, en detalle, cómo se iban a desarrollar las sesiones presenciales y qué era necesario que realizara el alumnado con carácter previo.

Para asegurar que todo el alumnado partiera con los conocimientos básicos necesarios para un buen funcionamiento de la sesión, se indicaron las lecciones del programa de la asignatura que debían preparar de manera autónoma previamente haciendo uso de los manuales recomendados en la guía docente. Además, en la carpeta del Campus virtual se puso a su disposición otro tipo de material teórico básico, como el texto de la Convención de Naciones Unidas sobre Derecho del mar, así como material complementario (infografías, sentencias y otros convenios relevantes).

El alumnado fue dividido en dos grupos y se asignó a cada grupo una miniserie, que debían visualizar antes de la sesión de clase presencial.

En concreto, los integrantes del Grupo 1 debieron visualizar la miniserie *La ley del mar*. Se trata de una miniserie española de tres capítulos basada en hechos reales que relata un incidente ocurrido en julio de 2006. La trama sigue la historia del pesquero "Francisco y Catalina", cuyo capitán y su tripulación deciden rescatar a 37 inmigrantes africanos a la deriva cerca de Malta. Este acto de solidaridad los enfrenta a una larga espera, mientras las autoridades deciden qué hacer con los rescatados. El tema de la miniserie se encuentra íntimamente relacionado con el art. 98 de la CNUDM, que establece el deber del capitán del buque de prestar auxilio a todas las personas que se encuentran en peligro en alta mar. También son relevantes al respecto el Convenio internacional para la seguridad de la vida humana en el mar (SOLAS) de 1974 (*BOE* de 16 de junio de 1980) y el Convenio internacional sobre búsqueda y salvamento marítimos (SAR) de 1979 (*BOE* de 30 de abril de 1993), que establece en su Capítulo segundo y tercero que los Estados deben coordinar las operaciones de búsqueda y rescate dentro de unas áreas determinadas, creando un marco de cooperación internacional para garantizar una respuesta rápida y eficaz.

Por su parte, los integrantes del Grupo 2 debieron visualizar la miniserie *Alakrana*. Esta miniserie se compone de dos episodios y narra el secuestro del atunero vasco Alakrana por piratas somalíes en octubre de 2009. El buque se encontraba faenando a 413 millas marinas de la costa somalí cuando fue abordado por piratas que, haciendo uso de la fuerza, apresaron el barco. La serie recrea los 47 días en los que el barco y su tripulación fueron retenidos en aguas del océano Índico. La serie explora tanto las negociaciones del Gobierno español para lograr la liberación de los marineros como las difíciles condiciones de vida a bordo del atunero bajo el control de los piratas. Se destacan también otros temas relacionados con el Derecho del mar, en particular, la seguridad en aguas internacionales, la piratería, regulada por la Convención de 1982 en sus artículos 100 a 107, y los procedimientos diplomáticos llevados a cabo para garantizar el rescate de los secuestrados. La situación sufrida por el atunero Alakrana provocó en España varias modificaciones legislativas, como la inclusión del delito de piratería en nuestro Código Penal o la aprobación de medidas legislativas que contemplan la posibilidad de que los pesqueros cuenten en su tripulación con vigilantes de seguridad privada (Gallego, 2013, pp. 119-120).

4.2. Primera sesión presencial

Las sesiones presenciales se llevaron a cabo durante el horario habitual de clase.

Las profesoras iniciaron la sesión con una exposición clara y completa de los contenidos teóricos sobre el Derecho del mar apoyándose en una presentación de diapositivas

elaborada con la aplicación Canva, que facilitó la comprensión y mantuvo la atención del alumnado. A la presentación se incorporaron, además de los contenidos teóricos, algunos precedentes de la práctica internacional, así como imágenes y mapas. En esta materia, los mapas nos permiten alejarnos del marco teórico y obtener una visión más cercana a la realidad, pudiendo observar la relación de los límites y las fronteras del mar en su verdadero espacio geográfico (Cruz, 2021, p. 349)

Una vez expuesto el contenido teórico, se afianzaron los contenidos y se resolvieron dudas a través de distintos *Kahoots*.

La aplicación *Kahoot!* permite realizar cuestionarios de respuesta múltiple, de verdadero o falso, con imágenes e incluso con audio, que tienen por objeto el contenido teórico y que el alumnado, de forma individual, debe contestar en tiempo real a través de sus dispositivos personales (ordenador, tablet o smartphone) (Nasoni, 2020, pp. 196 y 197). Finalizado el tiempo por pregunta, se muestran en la pantalla del aula los resultados y, a la vista de los mismos, se abre un breve debate moderado por las profesoras en el que se analizan las respuestas y se resuelven las posibles dudas que hayan podido surgir. Esta plataforma nos permite evaluar el grado de comprensión del alumnado sobre los contenidos teóricos de la asignatura y detectar aquellos que necesitan un mayor refuerzo. Durante el debate que se crea tras cada cuestión, las profesoras dan al alumnado retroalimentación continua, lo que es esencial para resolver las dudas que hayan podido surgir y sirve para comprender las opciones correctas y qué contenidos deben reforzarse, fomentando la reflexión y el aprendizaje (Caparrós, 2023, p. 227).

4.3. Segunda sesión presencial

Como ya hemos adelantado, antes de la segunda sesión de trabajo el alumnado debe haber visualizado por su cuenta la miniserie que le hubiera correspondido según el grupo asignado (Grupo 1: *La ley del mar* y Grupo 2: *Alakrana*).

En la segunda sesión presencial, el alumnado, dividido en pequeños grupos de máximo cinco personas, debía preparar un podcast en el que se explicara algún concepto clave de Derecho del mar, relacionándolo bien con los hechos reales narrados en la serie que se había visualizado o bien con otros casos de la práctica internacional vinculados también al contenido teórico de la materia.

Cabe destacar que se dio al alumnado a elegir entre la elaboración de vídeos cortos o podcast. Aunque con la inclusión de alguna imagen, todos los grupos prefirieron realizar podcast, descartando la opción de vídeos breves, tal vez porque, al tener que realízalos en el aula resultó más sencillo o porque se trata de una herramienta atractiva para ellos, ya que consumen multitud de programas por esta vía (Cea y De Vicente, 2021, p. 182).

Una vez los grupos finalizaron de elaborar sus podcasts, los escuchamos en clase, dando lugar a un debate enriquecedor en el que se compartieron impresiones, ideas y se discutió sobre las lecciones aprendidas y algunos casos de la práctica internacional.

Finalmente, se facilitó al alumnado una encuesta de satisfacción sobre la actividad.

5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tras la puesta en marcha del Seminario, podemos afirmar que hemos cumplido con los objetivos que nos proponíamos.

Para medir el cumplimiento de los objetivos y la satisfacción del alumnado, hemos empleado dos indicadores. Por un lado, los resultados de los *Kahoots* realizados por el alumnado y, por otro lado, la encuesta de satisfacción que cumplimentaron a la finalización del Seminario.

5.1. Resultados Kahoot!

La materia sobre Derecho del mar de la asignatura *Derecho Internacional Público* se divide en varias lecciones. Para poder conocer con más precisión si el alumnado había comprendido cada una de ellas, decidimos crear y emplear dos *Kahoots*.

Esta aplicación nos ha permitido observar cuáles han sido las preguntas en las que el estudiantado ha fallado más en sus respuestas, es decir, aquellas cuestiones que requerían de especial atención. En la explicación de estas preguntas se hizo especial hincapié a fin de aclarar las posibles dudas o cuestiones.

El primer *Kahoot*, compuesto por veintitrés preguntas relacionadas con los espacios marinos (incluyendo temas como el proceso codificador de la CNUDM, las aguas interiores, el Mar territorial…), mostró los siguientes resultados: en el Grado en DADE, más del 40% del alumnado respondió correctamente aproximadamente al 80% de las preguntas y, en el Grado en Derecho, más del 40% del alumnado acertó casi la mitad de las preguntas.

El segundo *Kahoot* contenía preguntas sobre espacios de interés internacional, en concreto, el Alta mar y la ZIFMO. En el Grado en DADE, casi el 80% de las preguntas sobre esta materia fueron acertadas, como mínimo, por la mitad del alumnado. En el Grado en Derecho, aproximadamente el 45% de las preguntas fueron acertadas por la mayoría del alumnado.

La aplicación *Kahoots* no solo nos permite conocer el grado de comprensión de los contenidos teóricos por parte del alumnado, sino que, a la vista de los resultados obtenidos, tras cada pregunta se abría un debate en clase que nos permitía aclarar conceptos y contenidos teóricos.

Adicionalmente, esta aplicación tiene un enfoque lúdico e interactivo que nos permite captar la atención del alumnado y ofrecerle retroalimentación inmediata. Con *Kahoot!* creamos un ambiente distendido, participativo y ligeramente competitivo en el aula donde el estudiantado se concentra en demostrar los conocimientos adquiridos y aprende de forma amena.

5.2. Resultados encuesta de satisfacción

Tras finalizar la actividad, se pasó al alumnado una encuesta voluntaria para valorar su grado de satisfacción.

La encuesta fue respondida por 59 estudiantes del Grado en DADE y 26 del Grado en Derecho.

En primer lugar, se preguntó al estudiantado si el pase de diapositivas expuesto en clase les había ayudado a comprender los contenidos teóricos de las lecciones de *Derecho Internacional Público* relativas al Derecho del mar. El 71,19% consideró que le había ayudado mucho y el 28,81% que le había ayudado más o menos. Además, salvo una persona, el conjunto del estudiantado manifestó que le había gustado mucho la presentación de diapositivas utilizada en el aula.

Sobre el pase de diapositivas también se les preguntó qué era lo que más les había gustado. Junto a buena parte de respuestas en las que se manifestaba que todo les había gustado, algunos destacaron especialmente la explicación que acompañaba al pase de diapositivas, el uso de ejemplos y referencias a precedentes de la práctica, la esquematización de los contenidos y, muy particularmente, las imágenes utilizadas.

En segundo lugar, preguntamos al alumnado sobre los cuestionarios *Kahoots*. El 72,89% del alumnado manifestó que los cuestionarios son de gran ayuda para asentar los conocimientos teóricos y el 27,11% consideró que les ayudaron más o menos. Lo que más gustó de los cuestionarios fue la competitividad sana que se crea en el aula, el poder participar de forma individual para asentar y reforzar los conocimientos y, en general,

el ambiente que se genera durante su desarrollo, lo que permite aprender de forma lúdica.
En tercer lugar, preguntamos sobre la visualización de las miniseries. Menos una persona, todos consideraron que ver las miniseries les ayudó a entender mejor el contenido teórico de las lecciones sobre Derecho del mar. El 59,32% estimó que ver las series fue muy útil para relacionar la teoría con la práctica en el estudio del Derecho del mar, el 38,98% manifestó que fue más o menos útil y solo el 1,69% afirmó que no le había sido nada útil.
Sobre la grabación de los podcasts, el alumnado calificó la actividad como interesante, diferente, innovadora, enriquecedora y destacó que se trataba de una forma original de aprender.
El principal inconveniente que ha exteriorizado el alumnado sobre el desarrollo del Seminario es que habrían preferido tener más tiempo para poder diseñar, grabar y editar sus podcasts. Algunas personas manifestaron que, si hubieran tenido más tiempo, habrían realizado vídeos en vez de podcasts.
En definitiva, el 86,44% del alumnado que realizó la encuesta valoró positivamente el uso de las distintas herramientas de gamificación empleadas en la actividad (presentación, *Kahoot!* y miniserie) y el 13,56% lo valoró de manera regular.
La encuesta finalizó con una pregunta abierta en la que el alumnado podía dejar sugerencias o comentarios sobre el Seminario. Destacamos en este sentido que el alumnado se volvió a mostrar satisfecho con la actividad y nos animó a realizarla de nuevo en un futuro sobre otros contenidos del programa teórico de la asignatura.

6. CONCLUSIONES

El Seminario *Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine* es una actividad de innovación docente que acerca las lecciones de la asignatura *Derecho Internacional Público* relativas a dicha temática al estudiantado.
En esta actividad hemos combinado metodologías activas y participativas para conseguir captar la atención del alumnado y despertar su interés por el Derecho del mar. Se trata de una materia apasionante, que, sin embargo, puede resultar especialmente desafiante a la hora de ser estudiada por el alumnado.
Con el Seminario hemos pretendido mejorar la comprensión de los conceptos jurídicos y los principios y normas que regulan el Derecho del mar, fomentando la participación y el interés del alumnado en la materia.
Este objetivo ha sido conseguido. El alumnado ha manifestado que el uso en el aula de pases de diapositivas, herramientas de gamificación como la plataforma *Kahoot!* y la visualización de miniseries para la creación de podcast, son dinámicas que facilitan en gran medida el estudio de los contenidos teóricos de la asignatura. Además, el alumnado pone de manifiesto que este tipo de actividades les parecen muy interesantes y diferentes y que, sin duda, les ayudan a asentar los conocimientos teóricos sobre la materia.
También hemos conseguido desarrollar habilidades de trabajo en equipo y de comunicación a través de la visualización de las miniseries y la creación, por grupos, de los podcasts breves que posteriormente fueron expuestos y comentados en clase.
Con este tipo de dinámicas hemos obtenido una conexión más cercana y entretenida con el alumnado enriqueciendo y dinamizando su aprendizaje a través de la gamificación y el cine.

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, al Vicerrectorado de Estudios de la UMH el apoyo concedido al Proyecto PIEU-B/2024-13 en el marco del Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2024.
En segundo lugar, agradezco a la Profa. Dra. Elena Crespo Navarro, Titular de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UMH, sin cuya coordinación habría sido imposible llevar a cabo esta actividad. También un especial agradecimiento a la Profa. Adela Rodríguez Mañogil, Ayudante del Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UMH, por su dedicación al desarrollo de la actividad.
Por último, agradezco al estudiantado de la UMH del Grado en Derecho y del Doble Grado en DADE por su implicación en el Seminario.

REFERENCIAS

Area Moreira, M., y Gónzalez Gónzalez, C. S. (2015). De la enseñanza con los libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38.

Caparrós Soler, M. (2023). El feedback del profesor hacia los alumnos en las actividades prácticas en Carlos Soria Rodríguez (Cood.), *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho. Especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas,* pp. 227-241. Dykinson.

Cea Esteruelas, N. y De Vicente Domínguez, A. M. (2021). Comunicación y podcast: herramienta docente en entornos formativos online en M. M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, J. J. Gázquez Linares, M. C. Pérez-Fuentes y M. M. Simón Márquez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente*, pp. 177-183. Dykinson.

Crespo Navarro, E. Internacionalización desde el aula: Simulando el procedimiento legislativo de la Unión Europea en *Nuevos enfoques en la docencia y la investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas. Especial referencia al desarrollo de competencias, implementación de proyectos, la gamificación, las TICs y el aprendizaje colaborativo*, Dykinson, (en prensa) consultado por cortesía de la autora.

Cruz Ángeles, J. (2021) Cartografía interactiva: su aplicación al estudio del Derecho internacional del mar en V. L. Gutiérrez Castillo (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales*, pp. 331-350. Dykinson.

Gallego Tebar, L. (2013) El secuestro del *Alakrana*: una visión desde el Derecho internacional Público en A. Ortega Giménez, F. Pérez Tortosa y M. C. Pastor Valcárcel (Coords.), *Cine y Derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*, pp. 113 – 121. Club Universitario.

Jiménez Piernas, C. (2011) (Coord). *Introducción al Derecho Internacional Público. Práctica de España y de la Unión Europea.* Tecnos.

Maldonado Manzano, R. L., España Herreria, M. E., Cruz Piza, I. A., y Vinueza Ochoa, N. V. (2022). La gamificación de la educación jurídica. *Revista Conrado*, 18(84), 193-201.

Mercader Martínez, Y. (2012) El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. *Reencuentro: las revoluciones científicas y la educación superior*, (63), 47-52.

Mérida Serrano, R., Angulo Romero, J., Jurado Bello, M., Diz Pérez, J. (2011). Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba. *European Educational Research Journal*, *10* (1), 34-52

Nasoni, A. (2020). Kakoot!: un útil recurso docente en tiempos de pandemia en A. Ortega Giménez, S. Moreno Tejada y P. Platero Arrabal. (Coords.), *Innovación Docente y Ciencia Jurídica (ahora en tiempos del COVID- 19)*, pp. 193-197. Aranzadi.

Pastor Ridruejo, J. A. (2024). *Curso de Derecho Internacional Público y Organizaciones Internacionales*. Tecnos.

Rodríguez Mañogil, A. Gamificación y simulación de una iniciativa ciudadana europea sobre no discriminación por razón de orientación sexual en la UE. En *Nuevos enfoques en la docencia y la investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas. Especial referencia al desarrollo de competencias, implementación de proyectos, la gamificación, las TICs y el aprendizaje colaborativo*, Dykinson, (en prensa) consultado por cortesía de la autora.

El aprendizaje de la política de inmigración y asilo de la Unión Europea a través del *Role playing*

Adela Rodríguez Mañogil

Universidad Miguel Hernández (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4122

Resumen: El alumnado muestra cada vez más interés por la docencia práctica, interactiva y gamificada, por lo que es necesario que el profesorado realice actividades innovadoras que incorporen elementos lúdicos y que contribuyan a mejorar los procesos de aprendizaje. En ese sentido, se pone en práctica en las clases de la asignatura *Derecho de la Unión Europea*, que se imparte en el Grado en Derecho y en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Miguel Hernández, una actividad gamificada de *Role playing* sobre una materia específica del programa teórico de la mencionada asignatura. En concreto, sobre inmigración y asilo en el espacio de libertad, seguridad y justicia de la Unión Europea. La actividad consiste en la realización por parejas de entrevistas a expertos en política de inmigración y asilo de la Unión Europea representando el propio estudiantado tanto a las personas entrevistadoras como a las entrevistadas.

Palabras clave: *role playing*, simulación, gamificación, inmigración y asilo, unión europea

Abstract: Students are increasingly interested in practical, interactive and gamified teaching, so it is necessary for teachers to carry out innovative activities that incorporate playful elements and contribute to improving the learning process. In this sense, a gamified *role-playing* activity is implemented in the classes of the subject *European Union Law*, which is taught in the Bachelor's in Law and in the Dual Bachelor in Law and Business Administration and Management of the Miguel Hernández University, on a specific subject of the theoretical programme of the aforementioned subject. Specifically, on immigration and asylum in the area of freedom, security and justice of the European Union. The activity consists of conducting interviews in pairs with experts on immigration and asylum policy in the European Union, with the students themselves representing both the interviewers and the interviewees.

Keywords: role playing, simulation, gamification, immigration and asylum, european union

1. INTRODUCCIÓN

La creciente inclinación del alumnado por la docencia práctica, interactiva y gamificada hace que cada vez sean más necesarias propuestas innovadoras que permitan captar su atención, y que, al mismo tiempo, contribuyan a mejorar los procesos de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. En ese sentido, el profesorado universitario debe responder a esa necesidad incorporando actividades que favorezcan la motivación del estudiantado y con ello también su participación activa en el aula (Rodríguez, en prensa). Este tipo de actividades deben incorporarse en la docencia siempre de manera complementaria a la clase magistral para no desplazarla nunca, ya que ésta última es

esencial para hacer llegar los contenidos teóricos básicos, así como facilitar la comprensión de éstos (Crespo, en prensa).

En el marco de nuestra actividad docente, la implantación del sistema de evaluación continua, el uso de metodologías activas, como el aula invertida o el trabajo colaborativo, y la realización de actividades innovadoras que implican el uso de las nuevas tecnologías, así como simulaciones que acercan al alumnado a situaciones de la práctica, nos ha permitido observar que éste responde satisfactoriamente a estas propuestas (Rodríguez, en prensa). En ese sentido, como venimos haciendo cada año en las clases de la asignatura *Derecho de la Unión Europea*, que se imparte en el Grado en Derecho y en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, seleccionamos una lección del programa teórico de la mencionada asignatura para abordarla, desde una perspectiva práctica, mediante la realización de una dinámica innovadora en el aula. La materia específica seleccionada para el curso académico 2024 – 2025 es la relativa a la política de inmigración y asilo en el espacio de libertad, seguridad y justicia de la Unión Europea (UE).

En el presente trabajo exponemos una actividad de innovación docente titulada *Role playing: Simulando entrevistas a expertos en materia de inmigración y asilo en el Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia de la Unión Europea.* La mencionada actividad se organiza desde el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad Miguel Hernández (UMH), en el marco de la Cátedra *Jean Monnet* de la UMH *"Strengthening the European Union by reinforcing its values-ReinforcEU"* (Project 101085550) de la UE [las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su autora y no reflejan necesariamente los de la UE o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la UE ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos]. Además, se realiza con el apoyo del Vicerrectorado de Estudios de la UMH gracias al Proyecto de innovación docente (Proyecto PIEU-B/2024_14) del Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2024. Como veremos a continuación, el punto central de la actividad consiste en la puesta en práctica de un *Role playing* en el que el alumnado simula la realización de entrevistas sobre inmigración y asilo en el espacio de libertad, seguridad y justicia de la UE.

La creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia es uno de los objetivos de la UE que cubre una gran variedad de ámbitos materiales vinculados a la vida ciudadana, incluidas las políticas de asilo o de inmigración de la UE. Se escoge esta temática con el fin de proporcionar conocimientos especializados en este ámbito al alumnado. Muy especialmente a aquel que desee, o bien vincular su ejercicio profesional a la defensa de los derechos humanos en general y/o a llevar casos de inmigración y asilo en particular, o bien iniciar futuras investigaciones sobre la materia.

Dedicamos el segundo apartado de este trabajo a explicar brevemente algunas consideraciones generales sobre el *Role playing.* En el tercer apartado presentamos el objeto de nuestra actividad y los objetivos que se pretenden lograr con su realización. En el cuarto apartado, exponemos la metodología que se emplea para su puesta en práctica en el aula y los indicadores a los que se recurre para evaluar si los objetivos se han conseguido o no. En el quinto apartado señalamos los resultados que se esperan y las conclusiones alcanzadas. Cerramos el trabajo con un apartado de agradecimientos.

2. ROLE PLAYING: CONSIDERACIONES GENERALES

El *Role playing* (juego de roles) es un método educativo que ha venido empleándose desde hace ya mucho tiempo y se refiere a la interpretación de roles (Santoro y Visentin, 2021, p. 125). Está vinculado a la simulación, que es una metodología docente que

pretende recrear un acontecimiento, una situación o una experiencia para su resolución, en un entorno seguro, por parte de los participantes aplicando una o varias competencias (Serrat y Camps, 2023, pp. 12 – 13) adquiridas previamente (Pozo, en prensa).

Los motivos por los que se recomienda el uso de la simulación en la docencia universitaria son varios y todos están relacionados con la necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje y con la adquisición de habilidades profesionales útiles. Como destaca Serrat y Camps (2023), la simulación es una de las metodologías que cubren la creciente necesidad por centralizar la atención en el alumnado a efectos de lograr su formación continua y su excelencia como profesional. También sirve para dar respuesta a la "demanda del sector laboral de formar profesionales […], capaces de afrontar situaciones complejas propias de cada sector, antes de llegar a él". Además, la simulación contribuye a reducir la posibilidad de cometer errores en el ámbito laboral, ya que permite al alumnado identificar aciertos y errores y adquirir una compleja red de competencias que podrá aplicar en su futuro profesional. Asimismo, la simulación permite que el alumnado aplique conocimientos, técnicas y valores específicos para cada situación como si estuviera actuando en la vida real, lo que supone satisfacer también la continua demanda de una formación competencial (pp. 10 – 11).

Por lo que se refiere en particular a los beneficios del *Role playing* (las dinámicas en las que el estudiantado interpreta un papel partiendo de los conocimientos teóricos adquiridos previamente), se han identificado que éste favorece el aprendizaje sobre cualquier materia. Igualmente, hay que tener en cuenta que las técnicas de aprendizaje participativo que complementan la clase magistral, como los juegos de rol, facilitan que el profesorado consiga motivar a su alumnado, lo que provoca que éste se muestre interesado por la materia y participe activamente en su propio aprendizaje (Spada, 2021, p. 274).

Por su parte, entre las problemáticas que se han identificado para lograr el correcto desarrollo del *Role playing* se incluye una general relacionada con que esta práctica requiere del tiempo, el esfuerzo y la voluntad del estudiantado y del profesorado, además de otras específicas. En ocasiones, el profesorado se enfrenta a un grupo de estudiantes que no conoce, lo que implica su desconocimiento acerca de si va a responder satisfactoriamente a la actividad propuesta o no. Además, la mayoría de las veces suele tratarse de grupos numerosos resultando que no siempre todos los estudiantes pueden representar un rol destacado, entendiendo por éste el que está más relacionado con el papel que desempeñarán en su futuro profesional. A todo ello hay que sumar que no siempre se dispone del tiempo suficiente para poner en práctica este tipo de actividades. En cualquier caso, como ya hemos destacado, es fundamental que el estudiantado haya obtenido previamente unos conocimientos teóricos básicos sobre la materia objeto de la actividad, pudiendo emplearse distintas técnicas activas a esos efectos, como el aula invertida o el trabajo colaborativo (Spada, 2021, pp. 274 – 275).

El aula invertida o *flipped classroom,* por su traducción en inglés, es una metodología que se basa en el aprendizaje semipresencial activo, en la que el profesorado pone a disposición del alumnado los materiales que éstos deben estudiar y comprender para que los preparen en casa previamente a las clases interactivas. Este método permite que el alumnado trabaje individualmente los contenidos teóricos propuestos por los docentes. Ese trabajo que el estudiantado realiza por adelantado antes de llegar al aula implica, por un lado, que ya va preparado a las sesiones presenciales y, por otro lado, que dichas sesiones se orientan a perfeccionar y aplicar los conocimientos adquiridos (Prieto *et al.,* 2021, p. 152).

La metodología "trabajo colaborativo" es una estrategia, método y herramienta que está enfocada en lograr la formación permanente del estudiantado. Consiste en el "proceso

de construcción social que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta" (Díaz-Ocampo, *et al*., 2018, p. 214). El seguimiento del método de trabajo colaborativo no queda excluido por el empleo del aula invertida que fomenta el trabajo autónomo del estudiantado, ya que la combinación de estas dos metodologías puede ser de utilidad para superar los actuales desafíos en la educación superior (Mohamed-Amar y Mohamed-Amar, 2023, p. 3705).

3. OBJETO Y OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

El objeto de la actividad es la realización de varias simulaciones de entrevistas en las que el alumnado representa, por parejas, tanto a periodistas como a personalidades con competencia en materia de inmigración y asilo, por lo que el tema se aborda desde diversas perspectivas. Se ponen en el papel, por ejemplo, de la Alta Representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad, de la Presidenta de la Comisión Europea o, en el plano nacional, del Ministro de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación o del Ministro del Interior. Igualmente, pueden representar el papel de miembros de organizaciones no gubernamentales dedicadas a la promoción de los derechos humanos en general, como *Human Rights Watch* o Cruz Roja, o la defensa de solicitantes de protección internacional, como la Comisión Española de Ayuda al Refugiado o Salvamento Marítimo Humanitario.

Además, la actividad se planifica de modo que cada miembro de la pareja represente a una de esas personalidades sin que recaiga el peso de la preparación de la parte de la entrevista más teórica únicamente en uno de ellos. De esa manera se supera la problemática destacada en el segundo apartado de este trabajo relativa a que no siempre todos los estudiantes tienen la oportunidad de representar un rol más destacado.

Por lo que se refiere a los objetivos de la actividad éstos son varios y están dirigidos a formar a los futuros juristas en materias vinculadas a la protección de los derechos humanos. El objetivo principal es que el alumnado estudie y conozca, desde una perspectiva eminentemente práctica, la política de inmigración y asilo de la UE, y que profundice, además, en el conocimiento de las competencias de dicha organización internacional en la materia. De manera que, como paso previo, es esencial que analice y trabaje la normativa vigente y la práctica internacional de la UE en ese ámbito concreto.

Se pretende, al mismo tiempo, que adquiera competencias transversales que son cada vez más reclamadas en entonos profesionales, por ejemplo, el trabajo colaborativo, el razonamiento crítico y la mejora de la comunicación oral y escrita. Dichas aptitudes y destrezas se ponen en práctica en la actividad para perfeccionarlas o, en su caso, fomentar su obtención. Además, complementan los conocimientos teóricos adquiridos con la preparación de la actividad y con el estudio de la asignatura.

Además, la actividad está muy vinculada a crear un espacio en el que el alumnado tenga la oportunidad de aproximarse a problemáticas de actualidad que requieren de especial atención proporcionándoles, a su vez, conocimientos jurídicos útiles para enfrentarse a ellas, tanto en su futuro como profesionales del Derecho como en sus relaciones sociales. En definitiva, se busca que, a través de la preparación de las simulaciones de entrevistas, el estudiantado sea capaz de plantar cuestiones que llamen a reflexionar sobre ellas y resolverlas aplicando sus conocimientos no solo en clase, sino también cuando salgan al mercado laboral.

4. METODOLOGÍA E INDICADORES

4.1. Metodología: preparación y trabajo en la sesión

La actividad de *Role playing* se realiza en una sesión de clase en la que se combinan las metodologías activas ya mencionadas, es decir, la simulación, el aula invertida y el trabajo colaborativo. Como en cualquier actividad de innovación docente, el *Role playing* no debe desvincularse de un objetivo principal, que es lograr la formación del alumnado (Maldonado, 2019, pp. 196 – 197).

A efectos de garantizar que el *Role playing* sea formativo y que el alumnado no focalice su participación únicamente en los aspectos lúdicos, las profesoras llevan a cabo diferentes acciones para no apartar la actividad del cumplimiento de ese objetivo principal. En primer lugar, seleccionan y clasifican, por carpetas, el material objeto del *Role playing*. En concreto, breves lecturas y vídeos cortos con información general sobre el espacio de libertad, seguridad y justicia en la UE y sobre inmigración y asilo, así como disposiciones de Derecho originario y derivado de la UE que regulan su política de inmigración y asilo.

También proporcionan un listado abierto de cuestiones vinculadas al tema entre las que el alumnado elige un par para preparar por parejas sus entrevistas. Las profesoras preparan un formulario de Google que el alumnado cumplimenta previamente a la sesión para seleccionar y/o proponer un tema concreto a su elección. Con ello se busca que sea el propio alumnado quien elija o plantee aquellas cuestiones que resulten de su especial interés y despierten su motivación por estudiarlas, trabajarlas y comprenderlas. De ese modo se le hace partícipe directo de su proceso de aprendizaje desde el inicio de la actividad.

Además, las docentes diseñan mediante la plataforma *Genially* y/o *Canva* un folleto/programa interactivo en el que está indicado el orden de intervención de cada pareja de estudiantes. Se dedica una primera página/diapositiva a indicar, por secciones diferenciadas, el tema de cada entrevista y el nombre del estudiantado y de la personalidad que representa. En las siguientes páginas/diapositivas se muestra de manera individual los datos de cada una de las intervenciones del estudiantado. Asimismo, se confecciona, a través de la plataforma *Canva*, los portanombres que identificarán a las personas representadas por el estudiantado como si se tratara de una auténtica entrevista para acercarles más a la realidad.

El estudiantado también tiene un papel fundamental en la preparación de su participación en la sesión. Así, aplicando la metodología de aula invertida, lee previamente toda la documentación puesta a su disposición. Además, como método de trabajo colaborativo, el alumnado, por parejas, se coordina y trabaja en conjunto para elaborar un guion que contiene las preguntas y las repuestas que realiza y da durante la entrevista. El guion se entrega a las profesoras en el plazo fijado a través de un apartado de Tareas habilitado en el Campus virtual de la UMH a esos efectos.

En relación con el trabajo en la sesión, las entrevistas comienzan con la proyección en el aula del folleto/programa que contiene el orden de intervención del estudiantado. Después se muestra, en una diapositiva específica, los datos de la primera simulación (el tema, el alumnado participante y las personas representadas) y se dará paso a su inicio. Lo mismo se hace con las siguientes intervenciones.

El empleo de las mencionadas metodologías activas pierde su sentido si no se garantiza que el estudiantado recibe la correspondiente retroalimentación. En el marco del *Role playing*, el estudiantado recibe retroalimentación proporcionada por el profesorado (*feedback* docente) y por el resto de los compañeros y de las compañeras (*feedback* entre iguales). Tanto un tipo de retroalimentación como el otro requieren que se cumplan

ciertas condiciones para que puedan influir efectivamente en los procesos de autorregulación del aprendizaje. En cuanto al *feedback* del docente, éste debe ser concurrente, oral, específico, centrado en la tarea, claro y comprensible. En relación con el *feedback* entre iguales, éste debe generarse dentro del diálogo y ser interactivo (Hernández *et al.,* 2021, pp. 235, 236 y 241)

En el marco del *Role playing*, las entrevistas están en todo momento moderadas por las profesoras que intervienen para aclarar posibles dudas y corregir los eventuales errores que el estudiantado pueda cometer. Además, cuando finaliza una entrevista se da la palabra al resto del estudiantado para que formule las preguntas que estime pertinentes, actuando, en ese momento, como público de la entrevista. Se pretende con ello abrir un debate sobre la temática central de la actividad fomentando el pensamiento crítico y reflexivo entre el estudiantado y profundizando sobre aquellos aspectos en que sea necesario.

4.2. Indicadores para la evaluación del cumplimiento de los objetivos

Los indicadores que sirven a las profesoras para evaluar el nivel de comprensión de los contenidos teóricos y la adquisición de competencias transversales a efectos de valorar si se han cumplido los objetivos o no son, los guiones entregados por el estudiantado, su intervención en la simulación y su participación en el debate.

Para facilitar la tarea de evaluación y que ésta última sea objetiva, las profesoras se valen de una rúbrica, que consiste en una tabla en la que indican los aspectos a evaluar, los niveles de calidad y los criterios de evaluación. Aunque la elaboración de la rúbrica puede ocupar mucho tiempo su uso tiene efectos positivos en la docencia. Entre ellos, permite que el profesorado evalúe si el estudiantado ha recibido los conocimientos suficientes. Igualmente contribuye a la unificación de criterios y a mejorar la explicación de éstos a los y las estudiantes (Kweksilber y Trías, 2020, p. 101, 109 – 110).

5. RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta experiencias de innovación docente previas en las que hemos combinado metodologías activas y simulaciones que, además, han sido acogidas satisfactoriamente por el alumnado (Crespo, en prensa; Pozo, en prensa; Rodríguez, en presa) y la investigación realizada, los resultados que se obtienen con la implementación del *Role playing* son los siguientes. En primer lugar, se logra que los participantes en la actividad interioricen conceptos concretos, en este caso sobre la política de inmigración y asilo de la UE. También se consigue fomentar el trabajo autónomo y en equipo del estudiantado. Además, los y las estudiantes desarrollan y adquieren habilidades necesarias para su futuro profesional. Ello se logra debido a que el alumnado participa directamente en su aprendizaje mediante el estudio de contenidos teóricos básicos y la puesta en práctica de éstos mediante la simulación de las entrevistas.

En conclusión, el profesorado debe aprovechar que el estudiantado muestra cada vez más interés por la docencia dinámica y práctica y complementar las clases actividades innovadoras que no pueden, en ningún caso, sustituir a la clase magistral por completo. La puesta en marcha en el aula universitaria de actividades gamificadas en las que el eje central es un *Role playing* es importante por las ventajas que tienen en el aprendizaje del estudiantado. No obstante, para que dichas actividades se desarrollen adecuadamente el profesorado universitario debe tener muy en cuenta las problemáticas vinculadas a ellas y hacer lo posible para superarlas, a efectos de alcanzar los objetivos pretendidos con su implementación.

La combinación de metodologías activas, como el aula invertida, el trabajo colaborativo y la simualción aplicadas correctamente facilitan y contribuyen a la consecución de los

objetivos pretendidos. De manera que el *Role playing* expuesta contribuye a la implicación del alumnado en el aula consiguiendo que se refuercen sus conocimientos sobre la aplicación del Derecho de la UE en materia de política de inmigración y asilo, además favorecer la adquisición de habilidades transversales gracias a la combinación de metodologías activas, como el aula invertida, el trabajo colaborativo y la simualción. Los conocimientos teóricos y las habilidades transversales adquiridos por el alumnado participante en la actividad se refuerzan gracias a la retroalimentación de las docentes y del resto de sus compañeros y compañeras.

Para valorar si efectivamente se han alcanzado esos objetivos, es fundamental contar con unos indicadores que en el caso de la actividad expuesta son los guiones entregados, las intervenciones en las simulaciones y la participación en el debate reflexivo. Además, a efectos de que el análisis de esos indicadores sea objetivo se elabora una rúbrica que contiene los contenidos a evaluar, el nivel de calidad y los criterios de evaluación.

AGRADECIMIENTOS

Finalizo el trabajo mostrando mi más sincero agradecimiento a las piezas fundamentales sin las cuales no podría ponerse en marcha la actividad de innovación docente expuesta. Muchas gracias, Profesora Dra. Elena Crespo Navarro, Titular del Área de Derecho Internacional Público de la UMH, por tu trabajo y por el acompañamiento y las enseñanzas que me has ofrecido. Gracias a la Profesora Rocío María Pozo Tomás también por tu insuperable trabajo y esfuerzo. Igualmente agradezco, una vez más, al Vicerrectorado de Estudios de la UMH el apoyo concedido al Proyecto PIEU_B/2024_14 en el marco del Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2024.

REFERENCIAS

Crespo Navarro, E. Internacionalización desde el aula: Simulando el procedimiento legislativo de la Unión Europea en *Nuevos enfoques en la docencia y la investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas. Especial referencia al desarrollo de competencias, implementación de proyectos, la gamificación, las TICs y el aprendizaje colaborativo*, Dykinson, (en prensa) consultado por cortesía de la autora.

Díaz-Ocampo E., Pérez Cruz, I. C. y Chiriboga-Casanova, W. (2018). Reflexión sobre el trabajo colaborativo desde sus fundamentos pedagógicos y metodológicos, *ROCA. Revista científico – educacional de la provincia Granma*. *14*(1), 205 – 216.

Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(1), 227 – 24.

Maldonado Manzano, R. L., España Herreia, M. E., Cruz Piza, I. A., y Vinueza Ochoa, N. V. (2022). La gamificación de la educación jurídica. *Revista Conrado*, *18*(84), 193 – 201.

Mohamed-Amar, R., y Mohamed-Amar H. (2023). Aula invertida y trabajo colaborativo en educación superior. *South Florida Journal of Development*, *4*(9), 3703–3712.

Pozo Tomás, R. M. ¿Cómo preparar un equipo para participar en una competición de litigación internacional de derechos humanos? en *Nuevos enfoques en la docencia y la investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas. Especial referencia al desarrollo de competencias, implementación de proyectos, la gamificación, las TICs y el aprendizaje colaborativo*, Dykinson, (en prensa) consultado por cortesía de la autora.

Prieto A., Barbarroja J., Álvarez S. y Correll A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (*flipped classroom*) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias, *Revista de educación, 391*, 149 – 170.

Rodríguez Mañogil, A. Gamificación y simulación de una iniciativa ciudadana europea sobre no discriminación por razón de orientación sexual en la UE en *Nuevos enfoques en la docencia y la investigación de las ciencias jurídicas y otras disciplinas. Especial referencia al desarrollo de competencias, implementación de proyectos, la gamificación, las TICs y el aprendizaje colaborativo*, Dykinson, (en prensa).

Santoro Erbertta, J. A. y Visentin, M. E. (2021). El *role playing* como herramienta para dinamizar la clase universitaria. "Caso empresa Yakuza" en M. A. Pedragosa y M. F. Barranquero (Comp.), *Repensar el aula. I Jornada de Experiencias e Innovación de la Enseñanza en Ciencias Económicas* (pp. 123 – 133). Edulp.

Serrat, N. y Camps A. (2023). *Simulación como metodología docente en las aulas universitarias. Una introducción*. Octaedro Editorial.

Spada Jiménez, A. (2021). Técnicas para el desarrollo del *Role playing* en remoto en derecho procesal en R. López Picó, C. Navarro Villanueva, J. Picó i Junoy, E. Cerrato Guri y V. Pérez Daudí (Ed.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 273 – 280). Bosch Editor.

Kweksilber C. y Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Uso y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, *13*(2), 100 – 124.

El silencio como herramienta retrotópica coercitiva en la obra de Najat el-Hachmi

Rocío Rojas-Marcos Albert

Universidad de Sevilla (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4123

Resumen: La autora Najat El Hachmi utiliza su obra como herramienta de lucha contra los intentos por mantener a la mujer en un segundo plano vital y social. Relegadas, silenciadas y amordazadas por unas sociedades que miran con anhelo ese pasado ideal *retrotópico*, según la terminología de Bauman, en el que la tribu, la *umma* para los musulmanes, era el estado social y religioso ideal. A partir de su ensayo *Siempre han habado por nosotras* vamos a realizar un análisis de su pensamiento y su obra que nos permitirá presentar en las aulas una mirada diferente sobre estas cuestiones de una vigencia fundamental en la sociedad actual. A través del análisis del vocabulario empleado, este ensayo, de la ganadora del Premio Nadal de novela en 2021, se convierte en un texto de reflexión y demuestra que el estudio de la literatura como fuente historiológica es un cauce fundamental de conocimiento de la sociedad contemporánea para los más jóvenes, ofreciendo el espacio universitario el lugar más idóneo para ello.

Palabras clave: feminismo, *retrotopía,* literatura, silencio, libertad

Abstract: The writer Najat El Hachmi uses her work as a tool to fight against the attempts to keep women in the background. Relegated, silenced and muzzled by societies that look longingly at that ideal *retrotopic* past, according to Bauman's terminology, in which the tribe, the *ummah* for Muslims, was the social and religious perfect state. After reading the essay *Siempre han hablado por nosotras,* we will carry out an analysis of her thought and work which will allow us in the classroom to go over a different view of these issues of fundamental importance in our present time. Through the analysis of the vocabulary used in this essay, by the winner of the Nadal Novel Prize in 2021, the text becomes an interesting example for reflection and demonstrates that the study of literature as a historiological source is a fundamental channel of approaching contemporary society for young people, and the university space is a trustworthy place for this purpose.

Keywords: feminism, *retrotopia*, literature, silence, freedom

1. INTRODUCCIÓN. LA PALABRA CONTRA EL SILENCIO

La escritora Najat El Hachmi desde que publicase su primera obra en 2004, *Jo també sóc catalana,* ha tenido que superar diversas resistencias tanto familiares como públicas. Una lucha constante que se extiende ya durante 20 años, pero que hoy en día podemos afirmar que está ganando, pues ha logrado no ser una autora silenciada, lo que quedó certificado tras su última victoria con la obtención del Premio Nadal en 2021 consagrando su trayectoria literaria. La carrera literaria de El Hachmi puede servirnos como ejemplo de los cambios que la sociedad española está aprendiendo a asumir a pesar de las impedimentas que la propia concepción de qué es ser español o qué no, suponen día a día para personas como ella. La realidad ha sido difícil, El Hachmi ha

tenido que luchar contra ese silencio al que quisieron relegarla, y la forma en la que cada día pelea con las palabras por salir del silencio, no solo por ella misma, sino ayudando a tantas otras mujeres, es lo que la convierte en un ejemplo de resistencia y superación, en un modelo que demuestra que la palabra siempre se va a imponer sin aspavientos ni exabruptos sobre los silencios obligados.

Siempre han hablado por nosotras. *Feminismo e identidad. Un manifiesto valiente y necesario*, el breve ensayo publicado en 2019, nos va a servir como lectura en la que basarnos para analizar las herramientas empleadas por la autora a la hora de poner en la palestra pública el silencio al que son relegadas las mujeres musulmanas, además de denunciar los intentos por apartarla de su labor. En consonancia con el título el silencio va a ser el motor de este ensayo. El silencio impuesto, forzado por ideologías avasalladoras que se han ido apoderando del espacio público y privado impunemente. Najat El Hachmi adopta el papel de megáfono con el que intenta enfrentarse a ese silencio que pretenden imponer. Este va a ser uno de los leitmotiv que la autora utilice para articular el pensamiento que recorre el texto, ese que defiende la libertad individual por encima de cualquier otra opción. Es decir, plantea el uso de la palabra como antagonista del silencio en asuntos como el derecho a ejercer la libertad plenamente, sin imposiciones patriarcales. Así lo defiende desde las primeras líneas de la obra:

> Si digo feminismo digo libertad. No la libertad de elegir, no la libertad de consumir, no la que consiste en ponerse delante de una estantería llena de opciones y decantarse por una cualquiera (…) No, cuando digo libertad, me refiero a vivir sin que me releguen a un segundo plano, sin que mi existencia, mi opinión, el placer y el dolor valgan menos (…) (El Hachmi, 2019, p. 9).

Por tanto, ya desde la primera página de la obra aparecen expresadas las ideas fuerza que van a vertebrar todo el texto: el derecho a la libertad, la libertad de expresión, movimiento y decisión. Es decir, libertar para hacer uso de la palabra y no ser relegada en un segundo plano. De este modo vamos a ir rastreando ese silencio contra el que lucha la autora y que en este texto va a existir por oposición, pues cada vez que El Hachmi escribe *si digo*, o *cuando digo*, estas fórmulas ocupan el espacio del silencio al que nos venimos refiriendo. Ella proyecta su voz al hacer uso del verbo decir. Este análisis además lo enmarcaremos dentro de los parámetros de lo que Zygmunt Bauman llamó la *Retrotopía* (2017) entendida como *el mundo ideal ubicado en un pasado perdido/robado/ abandonado que, aun así, se ha resistido a morir* (2017: 14), de ahí es de donde El Hachmi reclama poder escapar.

2.NAJAT EL HACHMI. BREVE APUNTE BIOGRÁFICO Y LITERARIO.

Najat el Hachmi (1979) nació en Beni Sidel, cerca de Nador, en el Rif marroquí y allí vivió hasta que con ocho años junto a su familia se marchó a vivir a Vic, en la provincia de Barcelona, donde su padre trabajaba desde hacía años. Así, tras esos primeros años de infancia viviendo en un ámbito rural muy empobrecido, como tantas veces ha explicado, el resto de su infancia y adolescencia transcurrieron en dicha ciudad catalana. Allí asistió a la escuela primaria y al instituto. Lugares que siempre recuerda como aquellos en los que aprendió a ser la persona que hoy escribe. Donde aprendió a pensar en plena libertad a pesar de las batallas que ha tenido y sigue teniendo que librar por defenderla. Sería la directora del instituto una de las mujeres que más peso tuvo en su educación, pues la ayudo a reconocer cuáles y cuántas restricciones tradicionalistas impuestas no tenía por qué aceptar si no lo deseaba.

El Hachmi fue consciente desde su temprana juventud de que su vida y el modo en que empezaron a tratarla al ir cumpliendo años era diferente al de sus hermanos. Ella ha contado en numerosas entrevistas, además de en sus novelas, como por ejemplo en *El lunes nos querrán*, con la que se alzó con el Premio Nadal en 2021, como muy pronto empezó a luchar por tener al menos los mismos derechos que sus hermanos, en ningún caso más, simplemente los mismo (2019, pp. 46-47). Ahí estaba ya la semilla de esa lucha contra el silencio que se le iba imponiendo y sobre la que, conforme fueron pasando los años, fue reflexionando hasta darle forma tanto en sus novelas, a través de los diferentes personajes, como en el ensayo que tenemos entre manos, en el que en primera persona alza la voz para recordarnos que ella -como tantas otras mujeres- se ha criado asfixiada por un constante: *No hables de eso, no cuentes no comentes,* tres verbos relacionados con el significado de comunicar: hablar, contar y comentar, pero que al estar en imperativo negado se convierten en mordazas y así lo expresa El Hachmi: *Ese mutismo es uno de los pilares fundamentales de la educación que hemos recibido* (2019, p. 14).

El final de los años de estudios de secundaria fueron una constante lucha por lograr que le permitiesen seguir estudiando. Najat El Hachmi era consciente de que, si deseaba librarse de esas cadenas de silencio que pretendían imponerle, si quería poder hablar por sí misma, debía seguir estudiando. Logró llegar a la universidad, esto supuso una victoria con el que además lograba el reto de salir de su ciudad y viajar en tren hasta Barcelona todos los días. Viajes de ida y vuelta que se convirtieron en ratos de absoluta libertad, alejada de los ojos constantes que la vigilaban en su barrio.

Al empezar sus estudios universitarios optó por cursar la carrera de Estudios árabes e islámicos. Al ser preguntada por el motivo de su elección la respuesta nos permite hacer una interesante reflexión sobre el constante conflicto con la identidad al que ha tenido que hacer frente a lo largo de su vida. En la entrevista titulada "Najat El Hachmi: Literatura de migraciones" para la Fundación Juan March explica que con su elección pretendía dejar de ser una *marroquí defectuosa* que no conocía la lengua árabe, pues su lengua materna es el amazigh, a lo que añade: *ya que tampoco era una catalana típica*. Puntales importantes para comprender la raíz del conflicto identitario, pues como explica, al ser de familia rifeña, la lengua materna no es el árabe dialectal marroquí, el *dariya*, y sus conocimientos de árabe se restringirían a aquellos versículos del Corán que pudiera conocer de memoria. Entonces, se enfrentaba a un origen en que era encasillada en España que realmente no le pertenecía plenamente y a una realidad que parecía que también la hacía sentirse distanciada al no ser tampoco una *catalana típica*. Estos aspectos se fueron convirtiendo en puntas de lanza de su reflexión personal (Muñoz, 2015, pp. 40-43). El Hachmi necesitaba saber quién era, dónde encajaba, y eso solo lo iba a lograr tras realizar una profunda reflexión sobre el asunto que cristalizaría años más tarde en su primer libro publicado *Jo tombé soc catalana* (2004), obra que desde el título no deja lugar a dudas, pero en la que no se circunscribe exclusivamente a asuntos de catalanidad, sino que aborda temas como la religión, el papel de la mujer inmigrante, de sus descendientes y el lugar que estos ocupan en ambas sociedades: la de origen y la de acogida. Todas estas cuestiones serán una constante en su obra de entonces en adelante.

En 2008 se publicó la novela con la que logró abrirse un camino en la literatura española contemporánea. Con *L'últim patriarca* (*El último patriarca*) se alzó con el premio Ramón Llull, el Premio Ulysse a la primera novela en 2009 y fue finalista del Prix Méditerranée Étranger ese mismo año. Lograba entonces el éxito deseado convirtiéndose en la primera autora surgida de la emigración marroquí que logra destacar y encontrar su espacio en la literatura española. Desde entonces el número de

autores ha aumentado considerablemente y podemos citar a destacados escritores como Mohamed El Morabet, Karima Ziali o Youssef El Maimouni entre otros. *El último patriarca* se suele considerar el primer volumen de una trilogía -no así planteada en origen por su autora- a la que seguirían *La filla estrangera*, (*La hija extranjera*) en 2015 y *Mère de lait et de miel*, (*Madres de leche y miel*) en 2018. Obras en las que cambia la perspectiva de la mirada desde la que se narran historias, pero sin alejarse del tema trasversal a todas ellas, la violencia patriarcal de unas familias fuertemente conservadoras en las que cualquier movimiento para salir del círculo asfixiante que controla a las mujeres, especialmente a las más jóvenes, supone un enfrentamiento a todo ese sistema patriarcal imperante.

Se trata de tres novelas en las que reflexiona sobre la necesidad de reconocer una identidad propia más allá del gregarismo al que están abocadas. La identificación con el lugar en el que vive frente al origen marroquí al que pertenecen será un tema de gran importancia, pues, como ya vimos desde su primera obra, *Yo también soy catalana*, intenta luchar contra lo que considera una idea peligrosa, esa que defiende que los hijos de la emigración tengan que estar más vinculados con un origen lejano al que pertenecen sus padres, pero que les es casi ajeno a ellos, frente a la vinculación real que debe existir con la sociedad en la que viven. Afirma que de esta manera lo único que se logra es mantener constantemente en pie las barreras que establecen las diferencias entre *nosotros* y lo *otros* (Chourak, 2023), lo que les hacer creer que no deben sentirse parte de esa sociedad en la que están creciendo porque ellos son diferentes.

Intercalada con la publicación de estas tres novelas apareció en 2011 *La caçadora de cossos*, (*La cazadora de cuerpos*), una novela en la que se aleja de los temas tratados hasta entonces, pues decide adentrarse en un tema complejo y tabú para su entorno como es el de la sexualidad femenina. Con una protagonista que busca desesperadamente mantener relaciones sexuales con cualquier hombre que encuentre sin atender a las normas de conducta que tan bien aprendidas tenía desde niña. La obra fue recibida con duras críticas y rechazo, por lo que El Hachmi suele reivindicarla como ejemplo de su ejercicio de libertad, pero también de ejemplo de cómo ella es y desea ser una escritora sin apelativos que la constriñan. Una escritora que pueda escribir de cualquier tema y no solo de asuntos relacionados con su origen.

Esta tendencia a vincularla su origen familiar con determinados temas literarios supone para la propia autora una de las cuestiones más conflictivas. Desde que El Hachmi apareció en la escena literaria nacional se la ha situado en un espacio vinculado con su identidad que nos facilita a los lectores españoles la tarea de calificar su obra. El problema conlleva el *riesgo de encasilla en exceso las identidades que emergen de la diáspora*, como apunta Fernández Parrilla añadiendo especificidades a su categoría de escritora que la propia El Hachmi insiste en que no la identifican, es más, considera denigrante, pues al hacer esto se insiste constantemente en su condición de hija de emigrante, en vez de en aquello que la relaciona con su trabajo y la calidad de su literatura.

En 2019 publicó *Sempre han parlat per nosaltres,* (*Siempre han hablado por nosotras*), el ensayo sobre el que nos detendremos a continuación, tras el que apareció su última novela publicada hasta la fecha, la que le supuso la consagración en el panorama literario español actual cuando el 5 de enero de 2021 lograba alzarse con el Premio Nadal, *El lunes nos querrán*. Una obra en la que nuevamente aborda sus temas habituales, pero en esta ocasión nos acerca a las vidas de dos mujeres jóvenes enfrentadas a esa necesidad de vivir fuera de los estrechos márgenes que se les han adjudicado. Una novela en la que la autora se decanta por la segunda persona narrativa para estrechar el vínculo con

el lector, pues hace que cada uno de nosotros nos veamos reflejados en esa segunda persona del relato.
Esta obra, además, tiene la singularidad de ser la primera que El Hachmi ha escrito en castellano, a la vez que la iba volcando ella misma al catalán, cuando hasta entonces había empleado el catalán como lengua literaria. El asunto de las lenguas, si bien no es el que estamos tratando en estos párrafos, supone un campo de investigación destacado también cuando nos acercamos a la producción literaria de la diáspora, pues son raros los casos en los que se emplea la lengua materna de cada uno de ellos, si no aquellas lenguas aprendidas en las sociedades de llegada. Entonces, en el caso de El Hachmi el catalán sería su primera lengua y así lo ha expresado la propia autora en numerosas ocasiones. Esto se contradice con la afirmación de la profesora Latifa Laamarti quien en un texto afirma que *Najat El Hachmi es una escritora amazigh que, aunque escribe en lengua ajena, su literatura no deja de ser marroquí* (2021) algo de lo que la propia autora intenta desvincularse con textos como *Jo també soc catalana*. Una obra en la que reivindica un espacio propio en la sociedad en la que viven y el derecho a desvincularse de las etiquetas adjudicadas como mujer de origen marroquí a la que se le supone que solo puede tratar de temas marroquíes en sus obras, tal como ha defendido al ser preguntada en diversas entrevistas.

3. SIEMPRE HAN HABLADO POR NOSOTRAS: FEMINISMO Y RETROTOPÍA

Hacíamos alusión con anterioridad a cómo Najat el Hachmi ha expresado y escrito en numerosas ocasiones sobre el peligro que representa hacer creer a los hijos de la emigración que ellos pertenecen a ese mundo dejado atrás. Cómo esos intentos de desvincularlos de la sociedad que los rodea no hace más que agrandar la brecha de la diferencia para jóvenes aún en formación. Adolescentes perdidos, como todos a esa edad, pero que son forzados a enfrentarse a la constante incógnita de su origen. En ese desamparo y ese desconocimiento es donde ha ido arraigando una reinterpretación del pasado junto a una creación del presente a la que el pensador Zygmunt Bauman ha acertado a llamar *Retrotopía* (2017). Una nostalgia basada en el sentimiento de que el tiempo pasado fue mejor y cuya pérdida, como apunta Bauman, con el avance del siglo XX ha transformado esa nostalgia en *un incurable trastorno* (2017, p. 14), pues, ante la falta de respuestas a los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas, se recurre a la esperanza de reconstruir ese lugar ideal que está en un pasado idealizado, olvidado y ahora ensalzado, pero olvidado en primer término, de ahí que al tener que reconstruirlo se invente. Esto implica que *renunciamos al pensamiento crítico para entregarnos a la vinculación emocional* apunta Bauman (2017, p. 16). Es de este modo como esta nostalgia melancólica se convierte en la base de los nacionalismos que han sido el gran drama de todo el siglo XX, y viene siéndolo los años que van del XXI, empeñados en fabricar *mitos antimodernos en todo el mundo a través de la historia, la vuelta a los símbolos y las mitologías nacionales* (2017, p. 18) tal como manifiesta El Hachmi tanto en sus artículos de opinión como en el ensayo que tenemos entre manos. En *Siempre han hablado por nosotras* además de exponer su posición feminista y su lucha por la libertad individual de cada una de las mujeres, reflexiona sobre la raíz de la mayoría de los problemas a los que deben hacer frente los hijos, y especialmente las hijas, de la emigración, que consiste en ese intento de rehabilitación de un modelo comunitario puro, que en el caso del islam seria la *umma* (comunidad de creyentes musulmanes desde un punto de vista supranacional. Todos los musulmanes del mundo forman la *umma*) creada por el profeta Mahoma. Dirá que se trata de un modelo importado de tendencias rigoristas, que si ella analiza intentando aplicarlo a su propio

caso no logra sentirse identificada resulta ajeno, de hecho explicará que es extraño incluso aplicándolo al tiempo de sus padres, pero que constantemente salta como recurso de protección ante el miedo a la perdida identitaria anunciada desde micrófonos agoreros que empuja a las familias migrantes a entenderlo como verdad única, como la manera de mantenerse fieles a una identidad que se quiebra: *se nos insta a definirnos y a manifestarnos públicamente no como ciudadanos, sino como creyentes de una religión concreta* (2019, p. 62), apunta El Hachmi en este sentido y continua diciendo, *nos presentaron una especie de nacionalislamismo: ser musulmán es más importante que ser del lugar donde vives* (2019, p. 63) y en estas palabras reconocemos ese ideal de *la retrotopía* planteada por Bauman, su vuelta a la tribu, en este caso según entiende El Hachmi se identifica con la vuelta al primer islam de época del profeta Mahoma. Algo, a todas luces no ya anacrónico hoy en día sino antidemocrático y coercitivo desde todos los puntos de vista analizables, pero que cuando se trata de cuestiones relacionadas con las mujeres además se convierte en un modo atroz de imponer el sistema patriarcal avalado por un ideal islamista reforzado en su doctrina al proceder, supuestamente, de las enseñanzas del tiempo del Profeta y de sus primeros seguidores, doctrinas que surgen en torno al siglo VII.

3.1 Feminismo e identidad contra el silencio

Llegados a este punto encaramos el aspecto central de estos párrafos, a la sazón el silencio como herramienta coercitiva hacia las mujeres musulmanas basándose en el arcaico patriarcado impuesto en las sociedades musulmanas. Y lo planteamos como un interesante ejercicio para aplicar en las aulas universitarias, pues el esfuerzo de analizar la importancia del vocabulario empleado como herramienta de conocimiento y análisis del conflicto de identidad al que mujeres como Najat El Hachmi tiene que enfrentarse resulta un enfoque interesante para realizar como práctica en el aula aplicando a su vez una perspectiva de género del que adolecen muchos programas académicos universitarios, especialmente cuando se trata de cuestiones relacionadas con el islam. Así ben, la tarea debe consistir en desentrañar la postura de El Hachmi cuando denuncia en esta obra que si todas las sociedades en todas partes del mundo han impuesto y continúan intentado imponer un sistema que mantenga en segundo plano a las mujeres, en el caso de sociedades como las islámicas se aferran a cuestiones religiosas como arma para mantenerlas inamovibles, incluso reforzadas en las últimas décadas, especialmente entre los migrantes a países europeos, como se plantea la autora cuando escribe:

> Y es curioso que fuera en tierras europeas donde entramos en contacto con las corrientes ideológicas conservadoras y fundamentalistas, algunas reaccionarias, que en los últimos tiempos han penetrado en todo el colectivo de musulmanes que viven en Occidente, unas corrientes contra las que no existe ninguna clase de vacuna y que ahora ya empiezan a ser consideradas representativas (2019, p. 53).

Entendemos en sus palabras como esa *retrotopía* definida por Bauman se vuelve la manera concreta de imponer un ideal histórico falseado que sirva como elemento de presión y sumisión para todas las jóvenes y mujeres adultas musulmanas.

Desde el propio título del libro entendemos cuál va a ser el vector de fuerza de estas páginas. El silencio impuesto será la dirección en línea recta hacia el punto del horizonte al que se dirijan las páginas de este breve ensayo en su forma, pero de una profundidad de pensamiento y discurso reflexivo imponente. Y apuntábamos que desde el propio título vendría marcada esa dirección, pues si *siempre han hablado por nosotras*, quiere

decir que nunca nos han dejado hacerlo, nos han forzado a mantenernos en silencio, y en esa primera persona del plural podemos incluirnos todas las mujeres.

La palabra silencio y sus derivados, en primer término, van a ir apareciendo constantemente, en especial en la primera parte del libro, cuando plantea los objetivos que pretende abordar en las siguientes páginas. Así, *silenciarnos* (p.10), *silencio* (p.13), o *silenciadas* (p.22), por poner algunos ejemplos, van a ir dando forma a estos párrafos y lo harán por contraste con la lucha que El Hachmi quiere defender y sobre la que se cuestiona constantemente. Para ello, el vocabulario también debe mantenerse en ese campo semántico que signifique silencio y su contrario. Desde la primera página, en la primera frase del texto, el primer verbo empleado será el verbo decir: *Si digo feminismo digo libertad* (p.9). Un comienzo incuestionable en torno al que va a desarrollar todo su pensamiento. Si el título apuntaba que *siempre han hablado por nosotras* y el yo de la autora se incluía en esa primera persona del plural, al comenzar a escribir adopta la primera persona del singular para convertirse en portavoz de todas esas mujeres a las que han silenciado históricamente. En la primera línea de su texto es ella, en primera persona, la que toma la palabra para decir *digo*. Rompe el silencio con un verbo que implica hablar, tener una opinión y expresarla.

Tras este comienzo, seguiremos encontrando formulas con las que expresar la misma idea: *cuando digo* (p.9), *Sacudirme de encima las incontables mordazas, leyes del silencio* (p.9), *romper el silencio* (p.13), *Este mutismo* (p.14), *levantar la voz* (p.14- 15), *pedir la palabra para expresar* (p.15), *¿Debo alzar la voz…?* (p.19), *Ellas se desgañitan* (p.27) y una larga lista de ejemplos que podríamos seguir añadiendo que resultan ilustrativos para comprender las intenciones de la autora.

Directamente relacionado con este silencio, que la estructura patriarcal de la sociedad ha impuesto a las mujeres musulmanas a lo largo de los siglos, está la nueva corriente *retrotópica* de vuelta a la *umma* islámica. Grupos familiares tradicionales como pueden ser el suyo propio, una familia de extracción humilde del Rif marroquí, marcado por la necesidad de migrar en busca de futuro, puede entenderse como un nicho de poder patriarcal, pero una vez que esas familias se asientan en países como España, en su caso, y los hijos e hijas crecen y se educan en la sociedad de acogida, ahí es donde se confirma la sorpresa inesperada para El Hachmi, que entiende como una traición a los derechos que llevaban ganados como ciudadanas, por lo que se ven forzadas a reclamar esa equiparación. Ahora los discursos se focalizan en las jóvenes y las mujeres que bajan la mirada y aceptan que ellas, como mujeres musulmanas, deben obedecer los mandatos impuestos. Escribe El Hachi:

> No me sorprendían las críticas ni los sermones histéricos de los barbudos que clamaban contra la libertad de las mujeres. Pero no estaba preparada para el escenario actual en la que las chicas más jóvenes se suman al adoctrinamiento religioso, se apuntan a las versiones reaccionarias que quieren frenar el progreso de las mujeres y alzan la voz para defender, en nombre de la pertenencia identitaria y el esencialismo religioso, esos elementos objetivamente nefastos para nuestra dignidad. Y, por si fuera poco, los imames desde las mezquitas y las hijas alienadas en las redes sociales no son los únicos que nos instan para que asumamos la condición de subalternas, sino también la izquierda, que de un tiempo a esta parte ha caído en la trampa del relativismo cultural y ha empezado a reivindicar acríticamente todo aquello de lo que hemos huido y por lo que hemos pagado un precio altísimo (p.16).

El Hachmi se plantea cómo una vez que se había logrado alcanzar un amplio margen de libertad, cuando parecía que ese silencio endémico al que estaban forzadas había empezado a diluirse, surgen nuevas formas, tal vez no aparentemente para silenciarlas, pues las redes sociales son un altavoz muy poderoso actualmente, pero sí para revestirlas con unas nuevas mordazas contra las que debe enfrentarse. La realidad es que las voces que, como la suya, claman por la libertad plena están siendo fuertemente rechazadas e incluso amenazadas. El Hachmi tras la publicación de *Siempre han hablado por nosotras* ha recibido numerosas amenazas, insultos atroces en redes sociales y un acoso que ha tenido que denunciar públicamente. Para su sorpresa parte de esas críticas no venían solamente de grupos islamistas, o asociaciones de mujeres musulmanas feministas, defensoras del feminismo islámico, concepto contra el que se declara abiertamente en contra por la incompatibilidad de ambos términos (2019, p. 20-21), como decía, para su sorpresa, muchas de esas críticas llegaron desde grupos políticos y asociaciones de izquierdas que, como ella indica, *han caído en la trampa del relativismo cultural*. Trampa que explicará detenidamente en el capítulo titulado "La izquierda y el islam: amistades peligrosas" (pp. 121-132) donde apunta ideas fundamentales por su mirada crítica:

> ¿Hay algo más inclusivo que invitar al islam que forme parte de la sociedad actual? En realidad, esta es otra forma de racismo: condescendencia y paternalismo hacia el otro. Mientras que lo que quiero para mí, para la mujer de aquí, es poder participar en la procesión del coño insumiso gritando "fuera vuestros rosarios de nuestros ovarios", para las otras, para las mujeres de allí, organizo talleres de pañuelo y leo el Corán para comprender su religión; mientras que yo destruyo el género, utilizo la flexión neutra y afirmo que no hay necesidad de definirme como hombre ni como mujer, para las musulmanas reivindico el derecho a ir tapada por la calle como un fantasma y tacho de racista a cualquiera que se pronuncie en contra de esa aberración que es el burka. Y juzgo con dureza las declaraciones de los obispos machistas y retrógrados, pero escucho atentamente las palabras de cualquier imán elegido al azar sin contradecirlas (pp. 121-122).

Podemos comprobar tras leer este fragmento que El Hachmi es clara en su posición ideológica, no tiene impedimentos a la hora de dar su opinión, y no se trata de una opinión cualquiera, sino la de una mujer que ha nacido, crecido y sufrido las imposiciones que está denunciando desde su infancia. *He tenido tanto miedo que ya no puedo tener más* explicaba tras recibir el Premio Nadal en 2021 cuando exponía cómo ha aprendido a superar la imposición del silencio que ya no solo le viene de su propio entorno familiar y social, sino desde estamentos políticos de los que no lo esperaba y que en el caso español se configuran claramente como avalistas de las acciones de silenciamiento efectivo oculto tras banderas de libertad de expresión o supuesta identidad en tanto que mujeres musulmanas. Leemos en uno de los párrafos como se plantea la siguiente pregunta:

> ¿Debo alzar la voz en la esfera pública para acusar a las feministas blancas occidentales de no hablar de mí en vez de aprovechar ese espacio para abordar en primera persona el machismo, para enviar un mensaje claro a nuestros hombres, que todavía no se sienten interpelados por el feminismo…? (p. 20).

Volvemos a encontrar en este párrafo esa necesidad de *alzar la voz* contra el silencio, en este caso sorprendida de tener que posicionarse en oposición a tantas mujeres a las que creía estar precisamente dando voz y que se parapetan ante ella gritando consignas diferentes. Un nuevo silencio que parece venirle de lugares de donde no se los esperaba, pero que acorrala a las jóvenes que miran perdidas desde *un rincón escondido de la sala*, dirá la autora (p. 22).

Además, podemos añadir en el caso particular de esta autora un forcejeo más contra el silencio que pretenden imponerle. El Hachmi ha tenido que luchar a lo largo de su trayectoria literaria contra el silencio y el ninguneo de una sociedad española no habituada aún a considerar como escritores españoles a los hijos de la emigración. Sobre el conflicto que la crítica y la prensa se plantea a la hora de referirse a esta mujer por problemas tan sencillos como no saber dónde encasillarla podemos leer el artículo anteriormente citado del profesor Fernández Parrilla titulado "De indígena a catalán" en el que hace todo un trabajo de expurgo de la prensa y recoge los distintos modos de referirse a esta autora. Parece que se impone la necesidad de tener que encasillarla: rifeña, musulmana, marroquí, o sus combinaciones, Un ejercicio arto ridículo que parece responder a la extrañeza de que una mujer española se llame Najat el Hachmi, escriba, publique y además gane premios. Esta, desde luego es una cuestión que ni se plantea si el autor se llama Mario Vargas Llosa, por poner un ejemplo bien conocido.

4. CONCLUSIONES

Por terminar, y al hilo de lo que veníamos diciendo, la lucha personal la está ganando pues alzarse el 5 de enero de 2021 con el Premio Nadal con una novela sobre dos amigas de ascendencia marroquí que intentan encontrar su lugar en la sociedad barcelonesa en la que están viviendo desde niñas, es un logro insólito. En este caso ha conseguido su propósito de dar la palabra a tantas mujeres que siguen silenciadas. Ella, a través de sus protagonistas y ganando el Premio Nadal logra hablar por sí misma y ponerle un altavoz a esas otras mujeres que abandera en el ensayo del que venimos hablando en estos párrafos.

Ahora bien, el trabajo de defensa de las libertades logradas hasta ahora por los movimientos feministas a lo largo de la historia es una cuestión de múltiples aristas, implicaciones internacionales y consecuencias que desconocemos, pues su propia evolución en las últimas décadas ha sido sorprendente para propios y extraños. No podemos entenderlo de otro modo, cuando la propia autora es la primera sorprendida siendo una de esas mujeres implicadas:

> Creí que solo era cuestión de tiempo y de educación que la siguiente generación de mujeres alzara la voz contra la injusticia de la que provienen. Sin embargo, son cada vez más frecuentes las jóvenes confundidas que no saben a qué aferrarse para defender sus derechos y las que, absolutamente empapadas de retórica islámica (…)llegan a defender con virulencia un mundo que apenas conocen y al que no volverían ni muertas (…) En cambio, silenciadas, en un rincón escondido de la sala, hay chicas que son plenamente conscientes de la opresión que sufren y que malviven sobreponiéndose a las diferencias entre ellas y sus hermanos, a la presión feroz que se ejerce sobre su sexualidad y sus cuerpos y a la limitación de sus libertades (2019, pp. 21-22).

Estas reflexiones pueden servir de conclusión al acercamiento que hemos estado realizando al ensayo *Siempre han hablado por nosotras*, de Najat El Hachmi, tan acertadamente subtitulado *Un manifiesto valiente y necesario*, tal como hemos ido analizando. *La epidemia global de la nostalgia* como lo llama Bauman (2017, p. 13) se ha apoderado de las corrientes de pensamiento, está llevando las sociedades contemporáneas a lugares insólitos por los que pensábamos que ya habíamos transitado. Así, el uso de este texto para analizar a partir del vocabulario empleado el conflicto de identidad resulta un enfoque interesante para realizar como práctica en el aula. Ahora que parece que las voluntades colectivas se vuelven a imponerse sobre las individuales resulta más necesario que nunca entender la importancia de los enfoques de género en los programas académicos universitarios. Se convida de esta manera la literatura y la filología con el campo de análisis social y de género a partir de los textos de Najat El-Hachmi.

REFERENCÍAS

Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Paidós.

Bousfanj, A. (2017). Entre Najat el Hachmi y Said Kadaoui Moussaoui: De la pertenencia como cicatriz a la identidad como transgresión. *Perspectivas de la comunicación,* Vol. 10. N° 2. Universidad de la Frontera. Chile, 171-188.

Chourak, H. (2023). La otredad en la identidad el caso de Najat El Hachmi. *Diáspora, identidad y desarrollo: una aproximación a la realidad de la diáspora*. Coord. por Arabi, H., Ettahri, A. y Vázquez Atochero, A. Sindéresis, 251-258.

El Hachmi, N. (2004). *Yo también soy catalana. Jo també sóc catalana*. Editorial Columna.

El Hachmi, N. (2008) *El último patriarca.* Editorial Planeta.

El Hachmi, N. (2011). *La cazadora de cuerpos.* Editorial Planeta.

El Hachmi, N. (2015). *La hija extranjera.* Editorial Planeta.

El Hachmi, N. (2018). *Madre de leche y miel*. Ediciones Destino.

El Hachmi, N. (2019). *Siempre han hablado por nosotras*. Ediciones Destino.

El Hachmi, N. (2021). *El lunes nos querrán*. Ediciones Destino.

Fernández Parrilla, G. (2014). De indígena a catalana: representaciones textuales de lo colonial y lo poscolonial. *La alteridad imaginada: el pánico moral y la construcción de lo musulmán en España y Francia.* Bellaterra, 253-279.

Laamarti, L. (2021). La narrativa de Najat El Hachmi. https://www.hispanismodelmagreb.com/la-narrativa-de-najat-el-hachmi/

Montaner Bueno, A. y Encabo Fernández, A. (2016). Reflexiones sobre la construcción de la identidad cultural a partir del estudio de la novela La hija extranjera de implicaciones sociales y educativas. *Europa: identidad, migración y exilio*. Espéculo n° 56, 159-174.

Muñoz Carrobles, D. (2015). Najat El Hachmi, marroquí y catalana. *Quimera: Revista de literatura*, s.p.

Ricci, C. (2007). Najat El Hachmi y Laila Karrouch: escritoras marroquíes-amazighen catalanas en el marco del fenómeno migratorio moderno. *Revista Entre Ríos* 6, 92-97.

La distorsión de referencias culturales como indicador de la función mediadora de la audiodescripción

Alejandro Romero-Muñoz

Universitat Jaume I (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4124

Resumen: La audiodescripción (AD) es una modalidad de traducción audiovisual (TAV) y de accesibilidad audiovisual donde, pese a la regulación existente, algunas cuestiones aún no se contemplan. Así, esta investigación busca estudiar la distorsión de referencias culturales extralingüísticas como indicador de la función mediadora de la AD. Para ello, se compiló un corpus compuesto por dos películas, *ARGO* y *El Gran Hotel Budapest*, para comparar cómo la cultura de la versión original (EE. UU.) y de la versión doblada (España) se enfrentan a referencias de culturas que no les son próximas (Irán y Zumbrowka). A partir de ese corpus, se estudiaron las referencias culturales extralingüísticas de las AD en inglés y español, y las estrategias de traducción seguidas para así analizar la distorsión, la cual se ve influida tanto por los principios *keep it short and simple* (KISS) y *keep it long and complex* (KILC) como por las lenguas de alto y bajo contexto. Así, las AD en inglés tienden a utilizar la explicitación, mientras que el español generaliza u omite las referencias culturales. Asimismo, ambas lenguas distorsionan las referencias etnográficas y sociopolíticas por cuestiones de subjetividad. Esta subjetividad nos confirma la función mediadora de la AD: quien audiodescribe recurre a su intuición para abordar las referencias culturales, lo cual lleva a una distorsión de la información.

Palabras clave: audiodescripción, mediación intercultural, referencias culturales, distorsión

Abstract: Audio description (AD) is an audiovisual translation (AVT) and media accessibility (MA) mode that, despite existing regulations, still leaves certain issues unaddressed. This research aims to examine the distortion of cultural references as an indicator of the mediating function of AD. To this end, a corpus consisting of two films, *ARGO* and *The Grand Budapest Hotel*, was compiled to compare how the culture of the original version (U.S.) and the dubbed version (Spain) handle references to cultures that are not closely related to them (Iran and Zubrowka). Based on this corpus, extralinguistic cultural references in the English and Spanish AD were analyzed, as well as the translation strategies employed, to examine the resulting distortion. This distortion is influenced by principles such as "keep it short and simple" (KISS) and "keep it long and complex" (KILC), as well as high and low-context languages. English AD tends to employ explicitation, while Spanish AD generally opts for the generalization or omission of cultural references. Furthermore, both languages distort ethnographic and sociopolitical references due to subjectivity. This subjectivity confirms the mediating function of AD: audio describers rely on their intuition to address cultural references, which leads to a distortion of information.

Keywords: audio description, intercultural mediation, cultural references, distortion

1. INTRODUCCIÓN

La audiodescripción (AD) es una modalidad de traducción audiovisual (TAV) o de accesibilidad audiovisual que transforma un sistema de signos no verbal (imágenes y algunos sonidos) en un sistema de signos verbal (el guion audiodescriptivo o GAD) para satisfacer las necesidades de un público con algún grado de pérdida de visión (Fresno, 2022; Romero-Muñoz, 2023; Taylor y Perego, 2022; Vercauteren, 2022). Desde un punto de vista lingüístico, si repasamos las siete normas de textualidad propuestas por De Beaugrande y Dressler (1981), observamos que la AD se crea con la intención de que el receptor pueda tener acceso a un producto audiovisual determinado; el audiodescriptor debe tener en cuenta las características y necesidades del destinatario para conseguir una cierta aceptabilidad; la AD debe ofrecer información nueva que modifique el punto de vista del receptor (informatividad); la AD debe ajustar a un conjunto de factores que hagan que un texto sea relevante en una situación concreta (situacionalidad); la AD se puede ver afectada por los factores que hacen que el uso apropiado de un texto dependa del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores (intertextualidad); la AD debe mantener aquella información que relaciona todos los elementos que forman el texto y enlazan las situaciones que lo han conformado (coherencia); finalmente, en AD también se cumple con la cohesión, que se refiere a las relaciones que se dan entre los componentes del texto para que formen un todo. Así, comprobamos que la AD cumple con todas las funciones para ser catalogado como un texto y los contenidos de este texto (el GAD) siguen las recomendaciones de diversos estándares de calidad. Pese a la cantidad de documentos que rigen de una manera u otra los contenidos de la AD, lo cierto es que estos estándares tienen algunas lagunas por lo que respecta a algunas áreas problemáticas, como las referencias culturales.

La traducción está influida por el contexto sociocultural (Hurtado, 2014), muestra de lo cual serían las normas de Toury (2012), donde se reflejan los valores de un determinado sistema cultural que guían las elecciones del traductor, además de concebir la traducción como una actividad comunicativa intercultural. De hecho, autores como Katan (2004) afirman que la traducción no se da entre dos lenguas, sino entre dos culturas. De esta manera, el traductor sería un mediador intercultural y debería tener las siguientes competencias (Katan, 2004): conocimientos sobre la sociedad, habilidades comunicativas, conocimientos técnicos y habilidades sociales. Uno de los elementos clave para el desarrollo de la función mediadora es precisamente el concepto de *skopos* de Reiss y Vermeer (2013), que hace referencia a la finalidad de la traducción. Como resume Hurtado (2014), se traduce por las diferencias lingüísticas y culturales que puedan existir entre distintas sociedades; se traduce para comunicar, para traspasar las barreras lingüístico-culturales; y se traduce para personas que no conocen ni la lengua ni la cultura en la que se inserta un texto. En cuando a la última noción, la del destinatario, deberíamos hablar del concepto de *audience design,* que según Hatim y Mason (1997) es el intento que realiza el traductor para ajustar su traducción de acuerdo con la percepción que este tiene del receptor del texto meta. Consideramos, pues, que la *audience design* es un gran condicionante para la AD y es donde aparece la función de mediación, ya que el destinatario necesita al audiodescriptor para poder acceder al producto audiovisual a través de tanto la mediación lingüística como cultural. El audiodescriptor no solo deberá adaptarse a las necesidades del destinatario, sino también a lo que sabe o no sobre una determinada referencia cultural, por lo que cuando subjetivamente estime que es necesario, mediará.

Relacionado con las posibles alteraciones que puede experimentar un texto con tal de adaptarse a las necesidades del destinatario, debemos presentar el metamodelo de Grinder y Bandler (1975), el cual distingue tres tipos de cambios posibles que puede

sufrir la realidad: la generalización, la eliminación y la distorsión. La generalización es un cambio por el cual se toma un ejemplo como el representativo de entre un conjunto de posibilidades basándonos normalmente en la experiencia propia, la cual es expandida a un nivel de universalismo (Katan, 2004). En cuanto a la eliminación, se trata de un proceso mediante el que se selecciona parte de la información que se recibe y se suprime la restante, lo cual puede conllevar significados implícitos, vagos o ambiguos (Katan, 2004). Finalmente, por lo que respecta a la distorsión, hablamos aquí de una alteración de la visión de la realidad que permite al emisor dirigir la atención del destinatario hacia lo que el emisor considera importante (Katan, 2004). Según el autor, la distorsión se puede dar a través de tres mecanismos: la nominalización, la presuposición y el *mind reading.* La nominalización es una transformación de verbos y adjetivos en sustantivos, mediante lo cual el sujeto desaparece y así se omite la responsabilidad de las acciones. En la presuposición se da un juego entre el tema (información conocida) y el rema (información nueva) que compone un enunciado. El orden habitual es pasar de la información conocida a la nueva, por lo que cada vez que el audiodescriptor presente información, esta debería ser nueva y estar precedida por información conocida. Por último, el tercer mecanismo de distorsión es el *mind reading*, el cual se da cuando alguien cree conocer los pensamientos de la otra persona sin pruebas objetivas (Katan, 2004).

Ligado al metamodelo de Grinder y Bandler, debemos destacar el modelo contextual de Hall (1977), que establece que los individuos, grupos y culturas tienen prioridades distintas por lo que respecta a la información que se debe hacer explícita en la comunicación. Partiendo de esta premisa, Katan (2004) divide entre lenguas que optan por una orientación basada en su concepto de contexto («culturas de contexto alto» o CCA, en inglés *high context communication* o HCC) o bien en el de texto («culturas de contexto bajo» o CCB, en inglés *low context communication* o LCC). De esta forma, podemos decir que en las CCA la información reside en su mayoría en el contexto y no está explícita en el mensaje transmitido, por lo que se espera que los participantes compartan mucha información contextual; en cuanto a las CCB, se da la situación contraria, donde el mensaje transmite una gran cantidad de información explícita. En el caso de las CCB, habría un énfasis en el texto, en los hechos, en la coherencia, en las reglas y su carácter sería directo. Sin embargo, en el caso de las CCA, Katan (2004) habla de un énfasis en el contexto, en las relaciones y sentimientos, en la flexibilidad del significado, en las circunstancias y su carácter sería indirecto. Como comenta el autor, los países mediterráneos seríamos CCA, mientras que EE.UU. y Reino Unido serían CCB. Con todo, conviene recordar que estas tendencias no son estáticas y dependen de variables como el género, la clase, la edad, la situación comunicativa, la propia personalidad, etc.

Además de las divergencias entre culturas a la hora de determinar cuánta información se ha de explicitar y cuánta información comparten los participantes en la comunicación, también existen divergencias en la cantidad de texto oral o escrito que se considera necesaria para expresar información. Katan (2004) diferencia al respecto entre lenguas que siguen los principios KISS (*keep it short and simple*) y los principios KILC (*keep it long and complete*). El principio KISS se caracterizaría por tener poca carga informativa, por la brevedad, por incluir los hechos relevantes en el texto, por la inducción, las oraciones cortas, por presentar una idea por oración, por seguir la estructura SVO, por la yuxtaposición, el estilo verbal y por estar orientado al lector o receptor. Por otro lado, el principio KILC se caracterizaría por una mayor carga informativa, por el detallismo, porque la situación se explica en el texto, por la deducción, por las oraciones largas, por presentar varias ideas por oración, por tener una

estructura más libre, por la coordinación, el estilo nominal y por estar orientado al texto o autor. Aunque estos principios diferencian a algunas culturas de otras, no son rasgos inmutables, por lo que, aunque una lengua puede ser típicamente KISS, pueden existir situaciones en las que adopte el principio KILC o viceversa.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es demostrar que el audiodescriptor puede desempeñar una función de mediación cuando se encuentra con referencias de culturas que el público no percibe como próximas y de las que no posee conocimientos previos. Para cumplir con este objetivo, analizamos la distorsión que sufren las referencias culturales, es decir, las notables diferencias de información que se proporciona en las AD dependiendo de la lengua. Mediante el estudio del origen de la distorsión, las circunstancias en las que se da y las formas en las que se presenta podremos delimitar el que consideramos un escollo de la AD para en última instancia caracterizar mejor la función mediadora de la AD. Los datos que aportemos podrán servir como punto de partida para futuros estudios centrados tanto en la distorsión como en la mediación de AD en lenguas o culturas que se encuentren en una situación distinta.

3. MÉTODO

El presente estudio se sirve de un corpus sobre el que se basa el posterior análisis de la figura del audiodescriptor como un mediador y la distorsión que sufren las referencias culturales en las AD. En primer lugar, partimos de un corpus 0 compuesto por la transcripción del GAD de dos películas: *ARGO* (2012) y *El Gran Hotel Budapest* (2014). En el caso de *ARGO*, se trata de una película basada en hechos reales que relata la historia de un agente de la CIA que debe viajar a Teherán (Irán) para rescatar a seis diplomáticos estadounidenses atrapados en la ciudad debido a la persecución que estos sufren por parte de las autoridades del país. Por lo que respecta a *El Gran Hotel Budapest*, se nos presenta una historia en la que Gustave se ve envuelto en una conspiración criminal en torno a la herencia de una anciana rica. En segundo lugar, partiendo del GAD íntegro de ambas películas, se ha llevado a cabo una selección de aquellas referencias culturales extralingüísticas que aparecen distorsionadas, lo cual da como resultado el «corpus 1».

El criterio que ha motivado la elección de estas películas es el de presentar una cultura que no pertenezca ni a la de la versión original (EE.UU.) ni a la versión doblada (España), sino una tercera, ajena a las dos anteriores, de forma que los audiodescriptores se enfrenten a las referencias culturales de países con los que ni España ni EE.UU. hayan tenido relaciones estrechas. En el caso de *ARGO*, la historia se desarrolla principalmente en Irán, por lo que sus referencias serán procedentes de la cultura iraní. En *El Gran Hotel Budapest*, la historia tiene lugar en el país ficticio de Zubrowka, por lo que en esta ocasión las referencias provienen de un universo cultural inventado. Así, para comprobar de qué manera se han abordado las referencias, transcribimos el GAD de ambas películas, tanto en inglés como en castellano. Ambas AD provenían de AudescMobile, una aplicación libre creada conjuntamente por la ONCE y la fundación Vodafone que permite acceder a un catálogo de archivos de sonido en los que aparecen los audios de determinadas películas junto con sus respectivas AD.

Por otro lado, de entre las distintas clasificaciones que existen sobre las referencias culturales (para un repaso de las distintas denominaciones y estudios aplicados a AD, remitimos a Sanz-Moreno, 2018a; Sanz-Moreno, 2018b; o Jankowska, 2022), nosotros nos hemos centrado en las referencias culturales extralingüísticas o RCE (en inglés *extralinguistic culture-bound references*) las cuales podríamos definir como una

referencia transmitida por una expresión lingüística que hace referencia a una entidad o proceso extralingüístico y que se presupone que tiene un referente discursivo identificable para un público relevante y su conocimiento enciclopédico (Pedersen, 2005). Para nuestro estudio, partiremos de las RCE de Pedersen y usaremos a su vez la distinción de Díaz Cintas y Remael (2020) entre referencias geográficas (objetos de la geografía, animales endémicos, especies de plantas, etc.), referencias etnográficas (objetos de la vida diaria, referencias al trabajo, al arte, a medidas, etc.) y las referencias sociopolíticas (unidades territoriales, instituciones y objetos políticos).

Por lo que respecta a la traducción de los RCE, hemos seguido la propuesta de Pedersen (2005), que se compone de: equivalente oficial, retención, especificación, traducción directa, generalización, sustitución y omisión. En el equivalente oficial, el proceso de traducción es burocrático, más que lingüístico, pues está influido por algún tipo de decisión oficial tomada por alguna autoridad pertinente. En la retención se deja que el elemento de la lengua origen entre en la lengua meta, el cual se suele marcar con comillas o cursiva. Por lo que respecta a la especificación, con esta estrategia no se traduce la RCE, pero sí se añade información que no está presente en el texto original; esta tarea se puede llevar a cabo de dos formas: mediante la explicitación y la adición. Pedersen entiende por explicitación toda aquella expansión de información que en realidad se encuentra latente en el nombre de la RCE, por ejemplo, utilizar la forma completa de siglas o abreviaturas («Unión Europea» en lugar de UE) para desambiguar el concepto a la cultura meta. En cuanto a la adición, se trata también de una expansión de información, pero esta vez latente en su significado o connotación para guiar al público de la cultura meta. La siguiente estrategia es la traducción directa, donde no hay un cambio semántico, es decir, no hay ni adiciones ni sustracciones. Por lo que respecta a la generalización, con esta estrategia se sustituye una RCE por un concepto más amplio, normalmente a través de la hiponimia, lo cual puede alterar la singularidad del referente. En cuanto a la sustitución, esta consiste en reemplazar la RCE original por, o bien otra RCE que la cultura meta conozca (sustitución cultural), habitual para títulos e instituciones oficiales, o bien por una paráfrasis, la cual puede reducir su sentido o eliminar cualquier rastro de la RCE mediante una opción para que se ajuste al texto. La séptima y última estrategia es la omisión, que se trata de la eliminación de la RCE sin que haya ningún tipo de sustitución.

Asimismo, Pedersen (2004) incluye seis parámetros que influencian el uso de unas estrategias u otras: transculturalidad, extratextualidad, centralidad de la referencia, redundancia intersemiótica, cotexto, restricciones audiovisuales y consideraciones paratextuales. La transculturalidad es un concepto que explora lo interconectadas que están las culturas en el mundo, de lo cual se puede inferir que numerosas RCE que fueron exclusivas de una cultura podrían ser conocidas en la actualidad por una cantidad de personas que alcanza la escala global. Según Pedersen, la transculturalidad tiene tres niveles: RCE transculturales, RCE monoculturales y RCE microculturales. En una RCE transcultural tanto el público de la cultura origen como el de la meta podrían recuperar su significado gracias a sus conocimientos enciclopédicos. Una RCE monocultural se da cuando esta es menos identificable para la cultura meta que para la cultura origen debido a diferencias de conocimientos enciclopédicos. Por último, una RCE microcultural no se encuentra en los conocimientos enciclopédicos ni del público de la cultura origen ni meta debido a su alto grado de especialización o por ser de un ámbito demasiado local. Por extratextualidad entendemos la posibilidad de que la RCE exista o no fuera del texto origen. En cuanto a la centralidad de referencia, si una RCE es central quiere decir que constituirá el tema del texto o al menos una parte muy importante. Por lo que respecta a la redundancia intersemiótica, Pedersen recoge la

clasificación de Gottlieb (1997), según la cual hay cuatro canales semióticos: el canal visual no verbal (la imagen), el canal auditivo no verbal (efectos de sonido), el canal auditivo verbal (diálogos) y el canal visual verbal (títulos, placas, carteles, etc.). En cada canal se transmite información semiótica, por lo que a menudo hay un solapamiento, lo que se llama «redundancia intersemiótica», de modo que el mediador deberá tener en cuenta si se ha dado la suficiente información sobre una RCE a través de los canales mencionados. En cuanto al cotexto, Pederson (2004) afirma que también puede haber un solapamiento en el cotexto, es decir, si se ha dado información previa o posteriormente sobre la RCE con la que se pueda interpretar su significado, el mediador deberá limitar su actuación. Por lo que respecta a las restricciones audiovisuales, aquí encontraríamos las habituales en AD, como las temporales o espaciales (Vercauteren, 2022). Finalmente, el último parámetro son las consideraciones paratextuales y está centrado en la situación de la traducción y las consideraciones individuales que moldean los objetivos de la traducción o, por ejemplo, las estrategias de traducción anteriormente mencionadas.

4. RESULTADOS

Partimos del modelo contextual de Hall (1977), que, recordamos, afirmaba que el inglés era una lengua CCB, es decir, que tendía a que sus mensajes transmitieran gran cantidad de información explícita. Esta teoría la complementábamos con la clasificación de Katan (2004), que establecía que el inglés era una lengua KISS (*keep it short and simple*), por lo que preveíamos que, en las AD, aunque esta lengua aportara más datos que el castellano, la extensión de esta información sería menor. El caso opuesto debería ocurrir en castellano, lengua que Hall (1977) clasificaba como CCA, es decir, que gran parte de la información recaía en el contexto compartido por los hablantes. Además, Katan (2004) clasificaba el español como lengua KILC (*keep it long and complex*), por lo que dedujimos que las AD españolas expresaría pocos datos pero que el volumen de palabras sería mayor.

Sin embargo, el análisis del corpus 0 nos ha demostrado que, sorprendentemente, lo anteriormente expuesto es cierto solo hasta cierto punto. Tras llevar a cabo un recuento de las palabras empleadas en la AD de *El Gran Hotel Budapest* y *ARGO*, hemos comprobado que las cifras son notablemente distintas y contrarias a lo expuesto por Katan. Podemos afirmar que el inglés ha utilizado un número de palabras mucho más elevado (algo que ya se observaba en Romero-Muñoz, 2024), con un total de 13956 (6852 procedentes de *El Gran Hotel Budapest* y 7104 de *ARGO*) frente a las 9998 (4742 de *El Gran Hotel Budapest* y 5356 de *ARGO*) del español. En cuanto a la relación de los datos respecto al modelo contextual de Hall (1977), para poder abordar a esta cuestión antes debemos profundizar en los resultados del corpus 1 y contrastar contenido de cada lengua mediante los tipos de referencias culturales que aparecen en las AD, qué estrategia se ha empleado para enfrentarse a ellas y qué parámetros se ven más afectados para en última instancia verificar la distorsión.

A lo largo de nuestro corpus 1 hemos podido detectar un total de 106 RCE que consideramos que han sufrido algún tipo de distorsión (24 procedentes de *El Gran Hotel Budapest* y 82 de *ARGO*). De este modo hemos comprobado que, debido a las características de cada película, algunos datos han variado, de forma que en *El Gran Hotel Budapest* imperan las referencias etnográficas (un total de 22), después las referencias sociopolíticas (2 ejemplos) y, finalmente, no tenemos constancia de ninguna referencia geográfica. Esto se debe a que la historia gira en torno a un país inventado del cual el autor quizá evita dar demasiada información sobre su geografía o política. Por lo que respecta a *ARGO,* encontramos referencias etnográficas y sociopolíticas en

un número bastante similar (45 y 36 respectivamente) y solo una referencia geográfica, lo cual puede ser debido a un interés mayor por recrear solo las costumbres y algunos elementos políticos. En definitiva, tras ver la disparidad entre las dos películas, podemos afirmar que el argumento de cada uno de los filmes y sus características influirán en el tipo de RCE que va a aparecer, aunque sí podemos establecer una cierta tendencia por la aparición recurrente de referencias etnográficas, seguidas de una inclinación menor por las referencias sociopolíticas y, de forma muy discreta, las geográficas.

Una vez comprobado el tipo de referencia predominante en nuestro corpus 1, conviene identificar qué estrategias han utilizado los audiodescriptores para informar al receptor. A pesar de haber comprobado que los tipos de RCE variaban según las características de la película en cuestión, curiosamente las estrategias utilizadas sí son homogéneas en nuestro corpus. Así, de las siete estrategias señaladas en nuestra metodología, la AD inglesa cuenta con un total de 71 especificaciones a través de explicitaciones (11 en *El Gran Hotel Budapest* y 60 en *ARGO*) y 7 a través de adiciones (6 en *El Gran Hotel Budapest* y 1 en *ARGO*); con 16 generalizaciones (3 de *El Gran Hotel Budapest* y 13 en *ARGO*); 10 omisiones (4 de *El Gran Hotel Budapest* y 6 en *ARGO*); 2 retenciones, esta vez solo procedentes de *El Gran Hotel Budapest*; una sola sustitución en *ARGO*; y ningún caso de traducción directa o equivalente oficial. En el caso de la AD española, observamos notables diferencias. Hemos detectado un total de 44 generalizaciones (7 en *El Gran Hotel Budapest* y 37 en *ARGO)*; con 28 omisiones (10 en *El Gran Hotel Budapest* y 18 en *ARGO*); 26 especificaciones a través de explicitaciones (6 en *El Gran Hotel Budapest* y 20 en *ARGO*) y 2 a través de adiciones (una en cada película); 4 equivalentes oficiales (1 en *El Gran Hotel Budapest* y 3 en *ARGO*); una sola sustitución en *ARGO*; una sola retención en *El Gran Hotel Budapest* y ningún caso de traducción directa.

Si contrastamos los datos, comprobamos que frente a una misma RCE el audiodescriptor anglófono y español actúan de formas muy distintas. El audiodescriptor anglófono opta mayoritariamente por explicitar la RCE, es decir, por aportar información que está latente en la propia RCE, aunque también hace un uso considerable de las adiciones, donde sí aporta información extra de su significado o de las connotaciones que la RCE tiene; finalmente, sí utiliza, aunque puntualmente, casi todas las estrategias, sobre todo la generalización y la omisión. Respeto al audiodescriptor español, este emplea principalmente la generalización para hacer frente a las RCE y, justo a continuación, las omisiones. Sí hace uso de numerosas explicitaciones, pero, contrariamente al caso anglófono, el resto de las estrategias aparecen casi de forma anecdótica. En cuanto a estas otras estrategias, comprendemos que el uso de equivalentes oficiales, retenciones y traducciones directas se vea limitado, pues sus características no permiten que aparezcan de forma constante. Sin embargo, querríamos destacar la sustitución, una estrategia que ha aparecido apenas dos ocasiones pero que muestran la presencia mediadora del audiodescriptor. En el primer caso, los protagonistas de *ARGO* se dirigen a un mercado de Teherán fingiendo que preparan el lugar para rodar allí en el futuro. Ante esta situación, el audiodescriptor en inglés nos informa de que están *in the bazaar*, término de origen persa, mientras que el audiodescriptor español dice «en el zoco», palabra de origen árabe que encaja con los mercados típicos de países como Marruecos. La otra sustitución problemática la encontramos también en *ARGO*, cuando uno de los personajes introduce una especie de carta en un guion a modo de amuleto. Este amuleto, que es en realidad una estampa de Jesús, parece que el audiodescriptor anglófono o no logra reconocerlo o bien prefiere sustituir la referencia religiosa por otra propia del mundo esotérico: el rey de copas. Finalmente, consideramos que el hecho de que en las AD españolas primen las omisiones y las generalizaciones, y en las AD inglesas

encontremos principalmente explicitaciones apoya la teoría de que son lenguas CCA y CCB respectivamente. Puesto que el inglés tiene un contexto de comunicación bajo, sus mensajes tienden a transmitir más información de manera explícita, de ahí que el audiodescriptor inglés haga un uso mayoritario de las explicitaciones en las RCE. En el caso español, al tener un contexto de comunicación alto, considera que gran parte de la información ya está en el contexto que todos comparten y por eso en sus AD destacan las omisiones o generalizaciones.

Ya hemos comprobado que dependiendo del tipo de RCE presente en las películas, sus respetivas AD presentan la información a través de estrategias diferentes en cada lengua para intentar ajustarse a los conocimientos del público, lo que anteriormente señalábamos como *audience design*. Es precisamente este cambio entre unas estrategias y otras frente a una misma RCE presente en la pantalla a lo que nosotros llamamos «distorsión» y es la prueba de que el audiodescriptor actúa como un mediador que decide qué aspectos culturales son destacables y cuáles no. Por lo tanto, para esclarecer por qué se da este fenómeno es imprescindible ahondar en los tipos de distorsión que son los más frecuentes: nominalización, presuposición y *mind reading*. Según nuestro corpus 1, ha habido un total de 59 casos de *mind readings*, 48 presuposiciones y ninguna nominalización. Que los *mind readings* sean el tipo de distorsión más habitual quiere decir que con frecuencia el audiodescriptor considera, basándose únicamente en su juicio, que el público no va a reconocer una RCE a pesar del contexto y se ve obligado a intervenir. En el caso de las presuposiciones, se da un juego entre la información que o bien se audiodescribe antes de que haya aparecido en la película o bien que vuelve a aparecer innecesariamente en la AD aun cuando la RCE ha sido nombrada y explicada por los personajes. Así, comprobamos que con frecuencia el audiodescriptor considera necesario que al público se le vuelva a repetir un concepto cultural que ya ha sido explicado en la película o que es necesario audiodescribir la referencia antes de que se explique porque la posterior información de los personajes no es satisfactoria.

Finalmente, puesto que los parámetros son los factores que influyen en la utilización de determinadas estrategias en detrimento de otras y es en el contraste de estrategias ante una misma RCE donde surge la distorsión, consideramos necesario analizar qué parámetros son los que más afectados. Debemos recordar que estos parámetros no son estancos, sino que una misma RCE puede pertenecer al mismo tiempo a varios parámetros. En consecuencia, hemos detectado un total de 35 casos transculturales, 17 monoculturales, 28 microculturales, 19 casos de extratextualidad interna a texto, 25 de extratextualidad externa al texto, 15 de centralidad de referencia, 4 de redundancia intersemiótica y 12 de cotexto, mientras que ninguna de restricciones audiovisuales o consideraciones paratextuales. Los resultados obtenidos en ambas películas han sido muy similares, a excepción de la extratextualidad, debido a las características de *ARGO* y *El Gran Hotel Budapest.* Puesto que esta última se desarrolla en un país inventado, es lógico que sus referencias no existan fuera de la historia (de ahí que sean externas al texto) y viceversa en *ARGO*. Esta característica fue clave para la elección de las AD, ya que, si la esencia misma de mediar es solventar las diferencias culturales, queríamos comprobar qué ocurriría cuando un audiodescriptor tuviera que mediar RCE de un lugar inventado y otro existente, y la respuesta es rotunda: no hay ninguna diferencia. En ambos casos existen distorsiones principalmente en las RCE transculturales, a pesar de que pueden ser recuperadas por los conocimientos enciclopédicos del público inglés y español; lo mismo ocurre con las RCE monoculturales, que a pesar de ser propias más bien de una cultura, la otra podría también recuperar su significado; de igual forma con las RCE microculturales (muy específicas de una cultura) y, sorprendentemente, encontramos un considerable número de distorsiones en aquellas RCE que se incluyen

en la centralidad de referencia (es decir, que son muy importantes en la historia), en el cotexto (que se ha dado anteriormente información al respecto) y en la redundancia intersemiótica (que la información ha aparecido en distintos canales), tres conceptos interrelacionados. Vemos, pues, que a pesar de que la referencia sea ampliamente conocida o no y de que exista en la película importante información al respecto, la tendencia parece ser la de distorsionar las RCE, es decir, que hay un trato distinto dependiendo de si el audiodescriptor es de habla inglesa o española.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante los datos obtenidos, reflexionamos acerca de cuál puede ser la causa de la distorsión. La primera posición la ocuparía el vacío institucional y normativo por lo que respecta a la AD de referencias culturales. Los estándares de calidad de AD no suelen contemplar las referencias culturales, por lo que las RCE quedan a merced del juicio de los audiodescriptores. Esto hace que la función mediadora del audiodescriptor, función que consideramos evidenciada, quede relegada a un plano inexistente para las instituciones. En segundo lugar, dado que las instituciones no contemplan las RCE, no existen prácticamente estudios sobre el impacto que tiene en el público invidente estas diferencias a la hora de hablar sobre RCE que, recordemos, aparecen de igual manera en una película original y su doblaje, lo cual puede llevar a que se sobreentiendan los conocimientos culturales del público. Así, puesto que no existen estudios de recepción suficientes, las AD tienden a seguir el curso natural de sus respectivas lenguas indicado por Hall en su modelo contextual sobre si la información tiende a estar en el mensaje transmitido (inglés, lengua CCB) o en el contexto compartido (español, lengua CCA). Este hecho explicaría que, si no se controla normativamente, las AD en inglés se caracterizarían por utilizar eminentemente la explicitación como estrategia, mientras que el español optaría por la generalización u omisión. Curiosamente, si analizamos la cantidad de palabras aportadas, parece que en el terreno de las AD la clasificación de Katan resulta conflictiva, pues el inglés deja de ser una lengua KISS y el español tampoco es KILC, sino que parecen intercambiar sus características prototípicas, por lo que podríamos afirmar que en la AD es un contexto en el que estos principios sufren una mutación.

Además, hemos comprobado que se distorsionan particularmente las referencias etnográficas y las referencias sociopolíticas. Estas son las que de forma más patente se manipulan a través de las presuposiciones y, sobre todo, mediante los *mind readings*, es decir, mediante la pura subjetividad del audiodescriptor, sin que sea determinante el parámetro al que pertenezcan las referencias, en otras palabras, sin importar si las RCE son globalmente conocidas, solo parcialmente, si se repiten a lo largo de la historia, etc. Es precisamente esta abundancia de *mind readings*, de subjetividad, lo que nos confirma el papel activo del audiodescriptor como mediador, pues debe recurrir a su intuición, ya las instituciones no contemplan las referencias culturales y crean un vacío normativo que altera información crucial, lo cual, en definitiva, empeora la calidad de la AD y perjudica al público.

En definitiva, este estudio evidencia que la distorsión es una realidad frecuente en las AD que hemos seleccionado, lo cual es consecuencia principalmente de lo poco regulada que está la función mediadora de la AD. Estos datos podrían servir para investigaciones que ayuden normativizar función mediadora de la AD y que el público con pérdidas de visión pueda disfrutar de los productos audiovisuales de forma adecuada, sin que sus conocimientos sobre una determinada cultura se menosprecien o se sobreentiendan.

REFERENCIAS

De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

Díaz Cintas, J. y Remael, A. (2020). *Subtitling. Concepts and Practice*. Routledge

Fresno, N. (2022). Research in audio description. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge Handbook of Audio Description* (pp. 312–327). Routledge.

Gottlieb, H. (1997). *Subtitles, Translation and Idioms.* Center for Translation Studies and Lexicography.

Grinder, J. y Bandler, R. (1975*). The Structure of Magic.* Science and Behaviour Books.

Hall, E. (1977). *Beyond culture.* Anchor Books.

Hatim, B. y Mason, I. (1997) *The translator as a communicator*. Routledge.

Hurtado, A. (2014). *Traducción y traductología: introducción a la traductología.* Cátedra.

Jankowska, A. (2022). Audio description and culture-specific elements. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge Handbook of Audio Description* (pp. 107–126). Routledge.

Katan, D. (2004). *Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators*. St. Jerome.

Pedersen, J. (2005). How is culture rendered in subtitles? *EU-High-Level Scientific Conference Series*. MuTra Multidimensional Translation Conference Proceedings, 112–130.

Reiss, K. y Vermeer, H. (2013). *Towards a General Theory of Translational Action:* Skopos Theory Explained. Routledge.

Romero Muñoz, A. (2023). Multimodal Analysis as a Way to Operationalise Objectivity in Audio Description: A Corpus-based Study of Spanish Series on Netflix. *Journal of Audiovisual Translation, 6*(2), 8–32. https://doi.org/10.47476/jat.v6i2.2023.251

Romero-Muñoz, A. (2024). The audio description script through the lens of multimodality. A qualitative and quantitative analysis of the meaning codes in *Elite*. *Parallèles* (en prensa).

Sanz-Moreno, R. (2018a). The audio describer as a cultural mediator. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(2), 538–558. https://doi.org/10.1075/resla.00006.san

Sanz-Moreno, R. (2018b). Percepción de referentes culturales audiovisuales por parte de una audiencia normovidente. *Sendebar, 29*, 129–145. https://doi.org/10.30827/sendebar.v29i0.6585

Taylor, C. y Perego, E. (2022). Museum audio description: the role of ADLAB PRO. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge Handbook of Audio Description* (pp. 38–54). Routledge.

Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins.

Vercauteren, G. (2022). Narratology and/in audio description. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge Handbook of Audio Description* (pp. 78–92). Routledge.

Creencias epistémicas en la praxis tutorial universitaria latinoamericana: hallazgos preliminares y horizontes emergentes

Franklin Salas Aular

REDIIGEC-ACVENISPROH / Tecnológico Universitario de Formación UF (Ecuador)

Lidia Ysabel Pareja Pera

Carla Giuliana Guanilo Pareja

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Perú)

Carlos Enrique Guanilo Paredes

Universidad Autónoma de Ica (Perú)

DOI:https://doi.org/10.14679/4125

Resumen: Esta intención investigativa implicó reflexionar sobre creencias y perspectivas epistémicas que convergen e influyen en el acompañamiento tutorial universitario para la elaboración de trabajos de grado y tesis, considerando factores institucionales y humanos que condicionan la calidad de dicha interacción. Asimismo, se busca develar la relevancia de una orientación humanista, que reconozca tanto necesidades académicas como emocionales en los discentes. Se aborda mediante una revisión teórica, analizando estudios, artículos, textos, ensayos; que ilustren sobre este proceso en contextos universitarios y que examinan esta relación considerando dinámicas de mediación y factores intervinientes, indicadores, enfoques y abordajes metodológicos para su estudio. Al respecto, se reportan saberes que aportan tanto aspectos facilitadores como barreras que influyen en la efectividad del fenómeno objeto de estudio. Esta interacción está marcada por una serie de dinámicas complejas que incluyen políticas públicas e institucionales, recursos técnicos, económicos, factores personales, entre otros. Estos elementos determinan, en gran medida, el transitar por la praxis tutorial. Por tanto, se infiere que el análisis de creencias y actitudes dentro de la relación tutor-tutorado permiten la generación de constructos sobre factores que inciden en la calidad del proceso, como insumos necesarios para el desarrollo de políticas públicas y estrategias académicas que aborden carencias materiales e instruccionales, así como también aspectos humanos y relacionales que influyen en el proceso investigativo.

Palabras clave: creencias, tutoría, latinoamérica

Abstract: This research intent involved reflecting on beliefs and epistemic perspectives that converge and influence university tutorial support in the preparation of degree works and theses, taking into account institutional and human factors that condition the quality of such interaction. Furthermore, it aims to unveil the relevance of a humanistic orientation, recognizing both academic and emotional needs in students. This is approached through a theoretical review, analyzing studies, articles, texts, and essays that shed light on this process in university contexts and examine this relationship considering mediation dynamics and intervening factors, indicators, approaches, and methodological strategies for its study. In this regard, knowledge is reported that

contributes both facilitating aspects and barriers that influence the effectiveness of the phenomenon under study. This interaction is marked by a series of complex dynamics that include: public and institutional policies, technical and economic resources, personal factors, among others. These elements largely determine the progress of the tutorial praxis. Therefore, it is inferred that the analysis of beliefs and attitudes within the tutor-tutee relationship allows the generation of constructs on factors that affect the quality of the process, as necessary inputs for the development of public policies and academic strategies that address material and instructional shortages, as well as human and relational aspects that influence the research process.

Keywords: beliefs, tutoring, latin america

1. INTRODUCCIÓN

Esta intención investigativa se constituye en un avance preliminar que pretende, disertar y sensibilizar sobre la dinámica presente en el universo conformado por la relación tutor-tutorado, evidenciando creencias y circunstancias, vistas desde la perspectiva de sus actores participantes y reportadas en los estudios del caso.

Ello, relacionado con factores intervinientes en este proceso tales como: políticas públicas y universitarias, percepción y sentires de los actores participantes, didácticas predominantes, logística, financiamiento, infraestructura disponible, entre otros aspectos. Todo esto, durante el proceso que implica la elaboración de trabajos de grado y tesis.

Efectivamente, esta experiencia se constituye en la fase preliminar, de un estudio comparado, más amplio, en actual configuración y desarrollo, donde se tiene previsto la participación de informantes y especialistas en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

Atendiendo estos parámetros, procura considerar, además, una perspectiva referencial presente en la Constitución de Ecuador (2008), que establece, explícitamente, que la educación debe ser de: “calidad y calidez” (art. 27), como premisa fundamental para el desarrollo de políticas y propuestas didácticas que fortalezcan la cultura investigativa universitaria. Esto resulta significativo, ya que no existen reportes, hasta el momento, que consideren a la calidez, desde una perspectiva constitucional de una nación, en el hecho educativo.

En este orden de ideas, el análisis de la dinámica relacional entre tutores y tutorados en el contexto universitario latinoamericano, se constituye en un área de estudio que, en los últimos años, implica relevancia y atención en torno a la caracterización de este proceso por parte de la academia latinoamericana.

En este sentido, se hace evidente la necesidad de establecer enfoques y estrategias metodológicas que faciliten la comprensión de las creencias predominantes en esta interacción, producto de situaciones que orientan y configuran experiencias en la mediación tutorial, tanto desde la perspectiva de indicadores de calidad como de la dimensión emocional del estudiante y el tutor.

Partiendo de ello, el propósito de esta reflexión implica identificar y analizar factores institucionales y humanos que condicionan la eficacia de dicha interacción: dinámicas intervinientes, indicadores de ejecución, así como enfoques y estrategias de metodología investigativa que permitan examinar la convergencia y contrastes sobre creencias y experiencias de la mediación tutorial en el contexto universitario latinoamericano.

Todo ello, como base fundamental para un estudio comparativo en Latinoamérica de la Red Internacional de Investigación REDIIGEC-Ecuador. De esta manera, y en función

de esta premisa, poder configurar el entramado metódico que sustente una aproximación empírica y teórica a la relación y, sus factores condicionantes, entre tutores y tutorados, en la región latinoamericana.

Esta investigación se lleva a cabo a través de una revisión teórica que examina una variedad de estudios, artículos y otros documentos académicos enfocados en el acompañamiento tutorial en entornos universitarios, con el fin de registrar reportes que evidencien aspectos relativos a experiencias empíricas, situaciones relevantes en la interacción, fundamentos, abordaje metodológico y análisis multivariante. Se han considerado fuentes recientes y contribuciones de autores destacados que analizan el citado fenómeno.

En el transcurso de la disertación, se presentan investigaciones que identifican tanto enfoques cuantitativos como cualitativos y mixtos, diversas corrientes de pensamiento, situaciones por mejorar en cuanto a didáctica y factores emocionales intervinientes en la praxis tutorial, técnicas de recolección y análisis de datos, entre otros elementos de relevancia.

De la misma manera, resaltan aspectos multifactoriales que afectan la efectividad del acompañamiento tutorial tales como la comunicación entre tutores y estudiantes, planes y dinámicas organizativas de las instituciones académicas y competencias didácticas e investigativas de tutores y discentes en la generación de conocimiento, revelándose nodos críticos que se constituyen en barreras que obstaculizan la calidad y progreso de la experiencia tutorial que, sin duda, invitan a la reflexión en torno a este importante proceso.

En correspondencia a todo lo anterior, nos hemos unido un grupo de investigadores que compartimos inquietudes sobre la importancia de la didáctica tutorial con la presunción que, circunstancias similares, pudieran estar ocurriendo en los entornos universitarios de la región latinoamericana.

De la misma manera, destaca la pretensión de profundizar en aspectos vinculados a la virtualidad en el hecho tutorial, así como también en la inclusión de un fenómeno que irrumpió en nuestra cotidianidad, casi sin darnos cuenta, y que tiene, sin duda, gran impacto en el ámbito académico y la generación de conocimiento: la inteligencia artificial.

Dadas las condiciones, esta iniciativa inicial se constituye en una convergencia de voluntades entre diversos docentes-investigadores latinoamericanos; una suma fortalezas en procura de llevar adelante este proyecto en siete países latinoamericanos y que ofrezca insumos para la posterior configuración de un abordaje empírico comparativo que se traduzca en insumos para el desarrollo de políticas públicas, estrategias y condiciones institucionales en los entes universitarios que, ciertamente, promuevan la interacción efectiva, entre tutor y tutorado.

Todo ello, con el fin de coadyuvar en el desarrollo de una cultura investigativa que respalde el crecimiento académico y profesional de los estudiantes en la región universitaria latinoamericana y, por ende, en el fortalecimiento de la virtuosidad de nuestras sociedades.

2. DESARROLLO

2.1. Una circunstancia de larga data en la región: Antecedentes, año 2004

El transitar hacia la configuración de los propósitos del presente estudio, se remonta al año 2004, producto de una investigación, de carácter exploratorio, realizada en Venezuela, y presentada en un congreso de educación superior, organizado por el Ministerio de Educación Universitaria, de aquel entonces.

En ese momento se reportaron algunas cifras y registros que evidenciaban una situación por mejorar, de alcances significativos. Así, en una muestra de 35 participantes que habían realizado su trabajo de culminación grado, se reportaban datos que llamaban la atención, insistimos, año 2004.
Frente a la pregunta: ¿Usted lloró en el proceso de elaboración de su trabajo de grado?, en la alternativa: "Al menos una vez", se obtuvo un resultado 45% de los encuestados. A esta revelación se sumaron datos, del 60 % de los consultados (Tabla 1), que profundizaban esta circunstancia.

Tabla 1. Resumen dificultades señaladas en consulta sobre percepción del proceso vivencial en la elaboración de trabajos de grado. Categoría estudiantes (Año 2004)

Alternativas	(%) Porcentaje de marcaje
Tutor poco competente	80%
Falta de material bibliográfico	40%
Costos elevados	100%
Orientación confusa	100%
Normativas poco claras	100%
Imposición de criterio del tutor	100%
Tutor rechazaba todo	100%
Aprendizaje de la experiencia. Alternativa: Ninguno	87%
Dominio sobre la realización de una tesis. Alternativa: Ninguno	92%
Rechazo a materias o asignaturas vinculadas con la investigación	82%

Entre los resultados evidenciados en registros anecdóticos, se destacan las siguientes expresiones: "a) "Mi tutora estaba peleada con una de las jurados y yo pagué las consecuencias; b) Una vez le llevé el manual normativo de la universidad al tutor para que se diera cuenta que lo que me decía en cuanto a títulos y forma de la tesis estaba mal y me contestó: - No le prestes atención a ese manual. El tutor soy yo. Además, si no, ¡no te firmo nada!; c) Lo que mandaba a quitar en una sesión, me lo mandaba a poner en la siguiente". Nota importante: relatos similares en 94% de los registros"
Así mismo, un número significativo de informantes manifestaba la existencia de contratación de empresas externas especializadas en elaboración de los trabajos de grado, de naturaleza no ética. En este orden, tiempos de entrega con celeridad, precios muy elevados e, incluso, estafas realizadas.
Efectivamente, desde aquel entonces, se pueden inferir situaciones significativas que promueven, sin duda, una reflexión en torno a los factores que inciden en la generación de condiciones alejadas de la situación ideal en este importante proceso.

2.2. Casi 20 años después: Antecedentes, año 2021

Casi dos décadas después, en el año 2021, y en el marco de la elaboración de una tesis doctoral, se retomó el estudio de este fenómeno (Tabla 2), incluyendo, además, la percepción de los tutores y jurados en tribunales de evaluación. De la misma manera sumó a la virtualidad, presente en procesos de acompañamiento tutorial, a propósito de la pandemia del año 2020 como catalizador importante de su implementación. Estos fueron algunos de los resultados obtenidos, veamos.

Tabla 2. Resumen dificultades señaladas en consulta sobre percepción del proceso vivencial en la elaboración de trabajos de grado. Categoría estudiantes (Año 2021)

Opciones	(%) Porcentaje de marcaje
Acceso a información. Alternativa: nada frecuente	83%

Situaciones de ansiedad. Alternativas: muy frecuente y frecuente	51%
Desempeño general Tutor. Alternativa: Regular	71%
Desempeño general Tutor. (Resolución de conflictos) Alternativa: nada frecuente	77%
Desempeño general Tutor. (Calidez en atención) Alternativa: nada frecuente	90%
Desempeño general Tutor. (Fomento de iniciativa) Alternativa: nada frecuente	90%
Desempeño general Tutor. (Apoyo moral) Alternativa: nada frecuente	69%
Importancia para su proyecto de vida. Alternativa: nada importante	47%
Satisfacción del proceso. Alternativa: nada satisfecho	82%

Así mismo, dentro de los registros anecdóticos reportados entre docentes tutores o que hayan ejercido actividades como jurados de evaluación, se evidenciaron las siguientes expresiones, según Salas (2021): "a) El trabajo ... ¡Perfecto!: La exposición despreciable. Sencillamente le hicieron el trabajo; b) Me ofrecieron dinero, licor y hasta viajes al exterior para poder aprobar las tesis; c) Actividades académico-administrativas: Tengo 30 tesistas a mi cargo, entrega de planificación, revisión de los tres primeros capítulos, pasar el anti-plagio (Software de similitud), revisar asistencia y 40 cosas más… ah... Y la plataforma: ¡me la cierran en tres horas!"

Efectivamente, las circunstancias reportadas sobre la experiencia en la elaboración de trabajos de grado en estudios de referencia, iniciados en 2004 y reexaminados en 2021 en Venezuela, revelan situaciones por mejorar, alejadas del ideal, en torno a la experiencia tutorial.

Los hallazgos indican dificultades significativas en la interacción entre tutores y estudiantes, evidenciadas en altas tasas de percepción de conflictividad, falta de apoyo emocional, moral y material en un número significativo de estudiantes.

La comparativa de datos, a lo largo de casi dos décadas muestra que, a pesar de cambios contextuales como la pandemia y la virtualización, los problemas estructurales y la calidad de la tutoría persisten.

A estos efectos, sin duda, se hace necesaria la sensibilización de los actores participantes que conlleven a procesos de reingeniería en los elementos que componen estas dinámicas: mejoramiento de políticas y prácticas en la praxis del acompañamiento tutorial, con el fin de fortalecer condiciones que propicien el cumplimiento de los objetivos previstos en la calidad académica y bienestar de la experiencia estudiantil.

2.3. Actores y dinámicas del acompañamiento tutorial en la construcción de conocimiento

El acompañamiento tutorial se presenta, efectivamente, como un proceso significativo en la construcción del conocimiento, especialmente en el contexto universitario y en el marco de elaboración de trabajos de grado y tesis. Este, asumido como un modo de enseñanza cuyo enfoque central lo constituye el proceso de aprendizaje del discente, en correspondencia a herramientas metodológicas e investigativas en la búsqueda de un mejor desempeño profesional (Novoa & Pirela, 2021).

Esta actividad involucra a dos actores fundamentales: el estudiante y el docente tutor (Director), quienes interactúan dentro de un entorno marcado por una serie de dinámicas didácticas y administrativas, en la complejidad de múltiples factores en un universo donde se evidencia la incidencia de aspectos, tales como: políticas de ciencia y

tecnología del país, planes de desarrollo nacional, agendas de investigación de las universidades, políticas educativas, currículo, infraestructura disponible, fuentes de financiamiento y más.

Desde esta perspectiva, cabe considerar el enfoque de Vygotsky cuando postula que el desarrollo cognitivo de un individuo no se produce en aislamiento, sino que es facilitado y moldeado a través de la interacción con otros miembros, con más experiencia y herramientas de la sociedad.

De allí, infiriéndose que implica una serie de intercambios dinámicos donde los conocimientos y habilidades, en una acción estratégica, que se transmiten, intercambian y se adaptan mediante el uso de herramientas y signos, en un entorno cultural específico (Novoa & Pirela, 2021).

Por tanto, la implicación pedagógica y didáctica de estos aportes resulta significativa, ya que destacan la importancia de un proceso educativo con apoyo en la guiatura e intervenciones educativas ajustadas al nivel de desarrollo del aprendiz.

Además, sugiere que los educadores y facilitadores de todos estos procesos deben configurar y proporcionar estructuras de apoyo, andamiajes didácticos, que permitan facilitar a los estudiantes en el cumplimiento de sus objetivos educativos.

Con ello, avanzar hacia niveles más altos de comprensión y habilidad, utilizando efectivamente los recursos disponibles, con sentido analítico y crítico; coincidiendo con la corriente predominante en los sistemas educativos nacionales de gran parte de América latina: Constructivismo, enfatizando un educación que no sólo transmita conocimientos, sino además habilite al individuo a operar efectivamente dentro de su contexto cultural, en la construcción de su proyecto de vida (Pareja, Aguirre & Guanilo, 2023).

En correspondencia a esta complejidad, la inquietud en torno a la efectividad de esta mediación ha crecido, evidenciada por la necesidad de entender cómo se manifiestan estas dinámicas en la práctica, como elemento vital para resaltar el valor humano del conocimiento (Novoa, Pirela & Yecid, 2023).

Este entramado complejo requiere que los actores educativos colaboren significativamente para facilitar un proceso de aprendizaje efectivo. En este particular, López, Tobón, Veytia & Juárez (2021) señalan la importancia de la mediación en el ámbito educativo, facilitando la inclusión y la resolución de problemas con la participación de todos.

De acuerdo con esta premisa, este proceso, sin duda, requiere de una participación efectiva, como un sistema, entre todos los actores y el ejercicio de su rol en las distintas actividades. Disposición y voluntad de llevar adelante el cumplimiento de objetivos previstos que, en este caso, implica la culminación exitosa de la elaboración del trabajo de grado o tesis.

Sin embargo, aquí agregamos esta premisa: considerando al éxito como un camino transitado marcado por la cordialidad, el respeto y la rigurosidad científica, en franca armonía.

Es decir, que el acompañamiento tutorial y la relación entre los actores no sólo logre la finalización del trabajo sino, también, sea producto de un proceso didáctico, amigable y enmarcado dentro de un contexto de buena voluntad y aprendizaje significativo.

No obstante, a pesar del espíritu concebido y plasmado en los planes educativos y distintos programas de las instituciones de educación superior, con loables propósitos para este proceso, se infiere que un número significativo de estudiantes reportan dificultades que obstaculizan su progreso.

Entre ellas, tal como se ha referido: falta de comunicación efectiva con sus tutores, problemas interpersonales que afectan la relación tutor-tutorado, y limitaciones en recursos técnicos y económicos.
Al respecto, se pueden precisar algunas consideraciones con relación a la percepción de los actores participantes del proceso (Tabla 3), objeto de estudio, según Salas (2021).

Tabla 3. Resumen descriptores sobre la percepción general de los procesos de acompañamiento tutorial. Comparativa tutores / estudiantes (Año 2021)

Categorías	Registros de informantes clave (Descriptores predominantes y destacados)	
	Expresiones de tutores	Expresiones de estudiantes
Relación efectiva entre las políticas investigativas y la ejecución	-Poco interés en estudiantes sobre información investigativa institucional.	-Poco o ningún mecanismo de información sobre políticas investigativas
Percepción de Desempeño entre actores participantes	-Estudiantes les hacen el trabajo y no lo estudian. -No quieren trabajar. -No tienen interés. Solo quieren aprobar. -Son pocos los que quieren trabajar. - Es un nivel de posgrado. Deben investigar. -Exceso de trabajo en las tutorías. -La virtualidad acrecienta el trabajo. -A toda hora exigen atención.	- No corrige nada -No apoya. - No entiendo lo que quiere. -Arrogancia, prepotencia. -Había mejores tutores que el mío. Apoyaban a los compañeros. -Me humilla frente a mis compañeros. -Normas del trabajo confusas. -Muy costoso.

Sin duda, estos nudos críticos no sólo inciden con gran impacto en la experiencia educativa sino, también, pueden prolongar el tiempo requerido para completar el grado del estudio, lo cual, retrasa su ingreso al ámbito profesional. Además, esta perspectiva acentúa la importancia de generar condiciones propicias, donde la mediación, precisada por López, Tobón, Veytia & Juárez (2021) como: "transformarse-transformando, en un marco inclusivo, trabajo colaborativo, sustentabilidad, gestión del conocimiento y las competencias pertinentes para abordar y resolver situaciones que restringen la actuación ética de los actores y el progreso continuo" (p. 10). Es decir, viene dada por una estrecha relación entre tutor-tutorado, donde el docente, sin duda, juega un rol relevante, que no sólo coadyuva en la configuración instruccional, sino también promueve un desarrollo integral y ético en el estudiante, coincidiendo, además, con la referencia de -calidez en la educación- (Constitución del Ecuador, 2008).
Un ejemplo significativo de la necesidad de estudiar esta interacción lo constituye un curso diseñado por la Universidad Autónoma de México para la elaboración de tesis, el cual, surgió como respuesta a una cifra reportada de un 70% de estudiantes que optaban por vías distintas al desarrollo de un trabajo de investigación, para efectos de la titulación (Fundación UNAM, 2020).
Esta situación, se presume, está replicándose en un gran número de instituciones de educación superior latinoamericanas; circunstancia que llama a la reflexión dada la importancia de los trabajos de grado o tesis, como escenario natural y fundamental del hecho investigativo y el desarrollo de estas competencias en los estudiantes.
De esta manera, resulta fundamental, se insiste, que las instituciones reconozcan la complejidad de esta relación y fomenten condiciones que permitan una interacción efectiva y enriquecedora entre tutores y tutorados.
Por tanto, el estudio de esta interacción persigue la identificación de áreas de mejora que resulten en insumos para la generación de propuestas y estrategias concretas, en

función de coadyuvar en el fortalecimiento de estos procesos, procurando que los actores involucrados puedan desempeñar un papel activo y efectivo en la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de la cultura investigativa, aspecto, sin duda, muy necesario y geoestratégico para la región latinoamericana.

2.4. Perspectivas teóricas para el estudio del acompañamiento tutorial

La tutoría, en el marco del contexto universitario, se constituye como una práctica fundamental para el acompañamiento de los estudiantes en su camino hacia la culminación de su formación académica. En este orden de ideas, la elaboración de trabajos de grado y tesis se convierte en un proceso crítico que, sin duda, requiere un enfoque estructurado y con condiciones que favorezcan el cumplimiento de sus propósitos.

Desde una perspectiva teórica, el acompañamiento tutorial en la elaboración de trabajos finales puede fundamentarse en enfoques constructivistas y narrativos que conciben a los estudiantes como sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento. Además, si se considera la teoría de sistemas sociales, se puede inferir que el contexto influye desde varios niveles y que, a su vez, es posible actuar sobre él. Esta concepción, sin duda, destaca la importancia de una intervención educativa que no sólo responde a narraciones instruccionales, sino que también modela, el entorno de aprendizaje del estudiante, en sus distintos escenarios de incidencia (Labraña, 2022).

Efectivamente, el acompañamiento tutorial, descrito por Marcelo (2015), parafraseando a Rodríguez, en su análisis de modelos de tutoría, debe estar alineado con la misión y visión de las instituciones educativas y, viceversa, respondiendo a las demandas tanto de los estudiantes como de la sociedad en su conjunto.

De esta manera, el objetivo del acompañamiento tutorial no sólo radica en la supervisión académica, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes. Crespo (2020) sugiere que la orientación debe incidir en todas las facetas del desarrollo personal y profesional, lo que implica que los tutores deben estar capacitados para abordar aspectos académicos, psicológicos y sociales.

Por consiguiente, se busca crear un ambiente de confianza que favorezca el aprendizaje y el crecimiento personal, permitiendo a los estudiantes enfrentar las dificultades inherentes a la elaboración de sus investigaciones, en sus distintos niveles de acción.

Así, la figura del tutor se transforma en un facilitador del proceso de aprendizaje-enseñanza, cuyo papel va más allá de la mera supervisión. Este rol incluye la orientación en la toma de decisiones académicas y profesionales, así como el apoyo emocional que los estudiantes requieren en momentos de incertidumbre.

Desde estas premisas, la diversidad de enfoques en la tutoría universitaria, desde individuales hasta grupales, deben permitir adaptar el acompañamiento a las necesidades específicas de cada estudiante. La tutoría individual ofrece un espacio íntimo y personalizado donde se puede abordar de manera profunda las inquietudes y desafíos de cada alumno. Por otro lado, la tutoría grupal fomenta la colaboración y el aprendizaje entre pares, permitiendo que los estudiantes intercambien experiencias y se apoyen mutuamente en su desarrollo académico. Ello, dentro del contexto de políticas nacionales, institucionales, normativas y aspectos de logística e infraestructura que, sin duda, inciden en todo este proceso. (Rodríguez, et al., 2008).

Desde este ámbito, destacan los indicadores expuestos por Rodríguez et. al. (2008) en torno a la praxis tutorial y caracterización del proceso, considerando su contextualización a la academia latinoamericana. Esta propuesta (Tabla 4), integra una visión que categoriza en una serie de dimensiones ideales, que pueden responder a los

desafíos y circunstancias sugeridas en los distintos reportes sobre el acompañamiento tutorial latinoamericano, reflexionados a lo largo de este estudio.
De acuerdo con ello, se considera la tutoría universitaria desde los siguientes escenarios:

Tabla 4. Dimensiones de la tutoría universitaria. Modelo tutorial de Rodríguez et al., (2008).

Dimensión	Descripción
Intelectual cognitiva	Énfasis en habilidades para resolución de problemas, toma de decisiones y fortalecimiento de aprendizaje autónomo.
Dimensión afectivo-emotiva	Autoconocimiento, fomento de habilidades sociales y construcción de un autoconcepto positivo.
Dimensión social	Integración y participación efectiva en grupos, propiciando la cooperación y compromiso comunitario y su entorno.
Dimensión profesional	Preparación para la vida académica y laboral, orientando en torno a potenciales trayectorias académicas y experiencias prácticas.

Sin duda, este enfoque holístico, reconoce la complejidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal, integrando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y profesionales. Por ello, la atención e incorporación en la praxis tutorial de lo previsto en estas dimensiones facilita las condiciones en procura del desarrollo de habilidades y competencias vitales para la adaptación y el éxito en entornos profesionales y sociales por parte de los estudiantes.
Por tanto, se deriva que la tutoría universitaria, en este marco, se presenta como una estrategia significativa y transversal en la guía y apoyo al estudiante a través de su trayectoria académica y personal.
Así mismo, este modelo de intervención también reconoce la diversidad de los contextos institucionales y estudiantiles, promoviendo la adaptación de las estrategias a características y particularidades específicas de cada escenario educativo, configurando una reconversión significativa en función de la trayectoria y perspectivas de la institución, tradición académica del país, características demográficas de la población estudiantil, entre otras.
Partiendo de estas premisas, resulta fundamental que las universidades reconozcan la importancia de la formación continua de los tutores; que cuenten con las herramientas didácticas necesarias para enfrentar los retos que presentan las nuevas generaciones de estudiantes. Por ejemplo, la implementación de metodologías como el Aprendizaje-Servicio sugiere experiencias exitosas en la formación de orientadores en el ámbito anglosajón, proporcionando un marco que puede ser adaptado en contextos latinoamericanos para fortalecer la función tutorial (Rodríguez & Rodríguez, 2020).
Por último, es esencial que se construyan sistemas de orientación integrados que faciliten la colaboración entre los servicios de orientación y los programas tutoriales. Esto no sólo enriquecerá la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuirá a su formación como ciudadanos comprometidos, capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual con una visión crítica y responsable frente a su comunidad de acción (Rojas, 2018).

2.5. Algunas consideraciones para el abordaje metodológico de estudios comparativos en la construcción de un sistema de creencias en torno a la relación tutor-tutorado

La presente iniciativa investigativa, persigue sentar bases orientadoras que permitan la ampliación de su alcance para próximas actividades investigativas, las cuales, ya se encuentran en desarrollo por parte del equipo investigador.
Dada esta intención, resulta necesario considerar el análisis de distintos escenarios de abordaje metódico que permitan el estudio y análisis de la dinámica relacional entre

tutores y tutorados en el contexto universitario, el cual, sin duda, se constituye en un área de abordaje que implica relevancia y atención, en torno a la caracterización de este proceso por parte de la academia latinoamericana.

Ello permitirá coadyuvar en la generación de datos significativos que orienten decisiones fundamentadas, desde la perspectiva científica, en el mejoramiento constante de esta experiencia educativa.

En este orden de ideas, se hace evidente la necesidad de establecer enfoques y estrategias metodológicas que faciliten la comprensión de las creencias predominantes en esta interacción, producto de situaciones que orientan y configuran experiencias en la mediación tutorial, tanto desde la perspectiva de la calidad como de la dimensión emocional del estudiante y el tutor.

Partiendo de ello, se examinó una variedad de estudios, artículos y otros documentos académicos enfocados en el acompañamiento tutorial en entornos universitarios, con el fin de registrar reportes que evidencien aspectos relativos al abordaje metodológico y análisis multivariante del fenómeno objeto de estudio.

En el transcurso de la revisión, se presentan investigaciones que utilizan tanto enfoques cuantitativos como cualitativos y mixtos, diversidad de corrientes de pensamientos, técnicas de recolección y análisis de datos, entre otros aspectos relevantes.

Así, para el enfoque destinado a una investigación con las características que se pretende, se infiere fundamentarse en la complejidad de la relación tutorial, que implica múltiples dimensiones y realidades interrelacionadas. Para abordarla, se propone un diseño de investigación mixto que integre métodos cualitativos y cuantitativos, predominante en propuestas de teóricos y reportes académicos consultados. (Betancourt, 2019).

Así mismo, las técnicas de recolección de datos deberían incluir encuestas estructuradas y entrevistas a informantes clave, lo que permitirá obtener información que conlleve la caracterización sobre la mediación tutorial en los entornos universitarios objeto de estudio. Para ello, resulta significativo considerar los indicadores expuestos en la propuesta de Rodríguez et. al. (2008), abordados en la fundamentación teórica.

Al respecto, el cuestionario resulta muy importante, como instrumento de recolección de datos, para obtener insumos procedentes de la categoría: estudiantes que se estima, podría alcanzar para el caso de un estudio comparado en siete países latinoamericanos, alrededor de unos 3000 estudiantes de postgrado. Este instrumento debería contar con preguntas cerradas de dos tipos: dicotómicas y politómicas, validado a través de un proceso de juicio de expertos, y calculada su confiabilidad. Así mismo, la técnica de la entrevista permitiría profundizar esta información, proporcionando un contexto más íntimo sobre las experiencias de tutores y tutorados (Feria, Matilla & Mantecón, 2020).

Sobre esta base, se infiere establecer un diseño metodológico estructurado en cinco fases: documental hermenéutica, campo, interpretativa e integrativa. Cada fase tendrá un propósito específico, desde la recolección inicial de información hasta la triangulación y teorización de los resultados.

En la fase documental hermenéutica, se procederá a la búsqueda de información relevante en diversas fuentes, mientras que en la fase de campo se llevará a cabo la aplicación del cuestionario y la realización de entrevistas en profundidad a informantes clave.

Posteriormente, la fase interpretativa se centrará en el análisis de los resultados obtenidos, permitiendo categorizar y codificar la información para extraer patrones significativos, así como también, mediante una perspectiva correlacional y multivariante para los datos cuantitativos.

Finalmente, la fase integrativa se enfocará en la triangulación y contrastación de los datos, generando un marco teórico que refleje la complejidad de la relación tutor-tutorado, como insumos para la generación de políticas públicas y/o institucionales, así como estrategias didácticas en una siguiente experiencia.
Todo ello, permitirá extraer patrones significativos y elaborar un constructo que refleje la complejidad de la relación tutor-tutorado como insumos significativos para la toma de decisiones institucionales de la academia latinoamericana, a fin de promover mejoras en la experiencia tutorial de la generación de conocimiento entre docentes y estudiantes universitarios.

3. CONCLUSIONES

La praxis tutorial en la educación universitaria en América Latina, sin duda, enfrenta desafíos significativos que surgen de un entramado complejo donde convergen factores institucionales, humanos y culturales. Estos elementos coexisten y se influyen mutuamente, afectando la calidad de la interacción entre tutores y tutorados en la generación de conocimiento.
En correspondencia, el análisis de esta temática revela la necesidad imperativa de integrar enfoques holísticos y humanistas en la tutoría que incluyan procesos de seguimiento al rendimiento académico, así como al bienestar emocional y social del estudiante.
Al respecto, la narrativa predominante entre los sistemas educativos latinoamericanos ligada a enfoques constructivistas, elaboración de proyectos y desarrollo de competencias ofrecen sustentos teóricos y normativos que permiten esa integración, promoviendo el reconocimiento de los estudiantes como constructores activos de su conocimiento y experiencia.
No obstante, el ideal establecido en normativas y planes educativos a lo largo de América latina riñe con escenarios evidenciados en las diversas investigaciones que traten sobre el fenómeno objeto de estudio en la presente investigación.
Ahora bien, en este contexto, es vital desarrollar políticas y prácticas que aborden estas necesidades integrales, garantizando que la tutoría no sólo cumpla con requisitos académicos, sino que también fomente un entorno de apoyo que reconozca y responda a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, así como a las demandas de una sociedad dinámica y cambiante.
Ciertamente, la colaboración entre instituciones universitarias, empresa privada y respaldo gestor de los Estados nacionales resulta en una tarea fundamental, con el propósito de consolidar la perspectiva científica, financiamiento e infraestructura adecuados, en una convergencia que fortalezca las competencias técnicas, investigativas y sociales de los discentes, contribuyendo así al desarrollo de su capacidad profesional y a la aplicación efectiva de sus conocimientos teóricos en entornos prácticos.
Sin duda, el estudio y el mejoramiento constante de la práctica de acompañamiento tutorial no sólo resulta pertinente, si no, más bien, fundamental para sentar pilares que consoliden a la ciencia y la tecnología como una consagración geoestratégica en la región latinoamericana. De no concretarse, estaremos marcados por todas las consecuencias, bien conocidas, que trae consigo el subdesarrollo.

REFERENCIAS

Betancourt, C. (2019). *Aproximación teórica de la praxis pedagógica en el contexto universitario de la frontera pluricultural; una visión desde sus actores* [Tesis doctoral, Upel- Impm]. Venezuela.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Art. 27. *Registro Oficial*, 449, 20-oct.-2008. https://acortar.link/u2Y3J

Crespo, L. (2020). *Aprendizajes en línea: Orientación y acompañamiento de tutorías virtuales a través de la plataforma Moodle versión 3.7*. *Revista Espacios, 41*(13), 16-22. https://acortar.link/3fZNAd

Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). *La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? Revista Didasc@lia: D&E*. Publicación del CEPUT- Las Tunas, Cuba. https://acortar.link/x7nD8I

Fundación UNAM. (2020). *Curso gratuito en línea para elaborar una tesis*. Sitio oficial. https://acortar.link/G5uSVq

Labraña, J. (2022). *La teoría de sistemas sociales y el campo de estudios en educación superior*. *Cinta de Moebio*, (74), 51-64. https://acortar.link/gMtx6V

López, R., Tobón, S., Veytia, M., & Juárez, L. (2021). *La mediación didáctica socioformativa en el aula que favorece la inclusión educativa*. *Revista Fuentes, 23*(1), 1–12. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11203

Marcelo, N. (2015). *Evaluación de la percepción de un programa tutorial dirigido a estudiantes de provincia en una universidad de Lima*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 9*(1), 21-36. https://acortar.link/Kro8jU

Novoa, A., & Pirela, J. (2021). *Sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(91), 1123-1142. https://acortar.link/PKYd3B

Novoa, A., Pirela, J., & Yecid, J. (2023). *Arquetipo sobre acompañamiento tutorial para la formación doctoral*. *Revista de Ciencias Sociales, 29*(4), 261-278. https://acortar.link/kZW3QB

Pareja, L., Aguirre, S., & Guanilo, C. (2023). *Constructivismo en el ideario latinoamericano. Un compartir internacional de vivencias y perspectivas en el ámbito educativo*. *ACVENISPROH Académico*. https://acortar.link/8IRutN

Rodríguez, C., & Rodríguez, V. (2020). *Aprendizaje y servicio en trabajo social: Un estudio de caso en la asignatura de Antropología Social*. En Álvarez, L., Cachero, S., Pascual, P., Sanzo, M., & Viejo, N. (Eds.), *Experiencias docentes innovadoras de marketing público y no lucrativo en la era de la economía colaborativa* (pp. XX-XX). Universidad de Oviedo. https://acortar.link/OnnXwe

Rodríguez, S., Álvarez, M., Dorio, I., Figuera, P., Fita, E., Forner, A., Homar, J., Mauri, T., Nogué, M., & Torrado, M. (2008). *Manual de la tutoría universitaria: Recursos para la acción* (2ª ed.). Octaedro. https://acortar.link/27SkKe

Rojas, A. (2018). *La orientación psicopedagógica en el contexto educativo*. UMET, Ecuador. https://acortar.link/v9cT64

Salas, F. (2004). *El Trabajo Especial de Grado: una experiencia en el contexto de la Universidad venezolana*. Ponencia presentada en el I Congreso Venezolano de Educación Superior.

Salas, F. (2021). *Aproximación teórica del sistema de creencias sobre el acompañamiento tutorial en la generación de conocimiento: una mirada al universo de sus actores universitarios* [Tesis doctoral, Upel-Iprem]. Venezuela.

Modelado computarizado de diseño, ingeniería e información de construcciones históricas para la transferencia científico-tecnológica de bienes históricos, desde entornos universitarios.

Alberto Sánchez-Lite

Universidad de Valladolid (España)

José Luis Fuentes-Bargues

Universitat Politècnica de València (España)

Cristina González-Gaya

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Alcínia Zita Sampaio

Universidade de Lisboa (Portugal)

DOI:https://doi.org/10.14679/4126

Resumen: Los proyectos de arquitectura, ingeniería y construcción (AEC) están siendo muy influenciados por la metodología del modelado de la información de construcción (Building-Information-Modelling, BIM). Esto no es ajeno a los elementos de patrimonio, con gran valor histórico y tecnológico, que disponen de su propia adaptación (Heritage Building-Information-Modelling, HBIM). Este escenario actual hace necesario incluir en los curriculum de AEC las competencias propias de BIM, y explorar las capacidades que HBIM pueda tener para la puesta en valor y la transmisión del conocimiento histórico -científico-tecnológico de los bienes históricos. Con este doble enfoque se planteó un proyecto interdisciplinar con la colaboración de cuatro universidades y varias empresas. El proyecto se desarrolló en cuatro fases. En la primera y en la segunda fase se desarrolló una implementación BIM en distintos grados de ingeniería industrial, evaluando los resultados tanto académicos como la propia percepción del alumno. En la tercera fase se estudiaron las capacidades de HBIM en distintos trabajos de campo. La última fase, de mayor alcance y aún en desarrollo, ha comenzado desarrollando una metodología con una primera aplicación sobre un artefacto perteneciente al catálogo de patrimonio. Los resultados obtenidos transcienden el plano académico, considerándose como una transferencia de conocimiento científico-tecnológica informal a la sociedad, alineada con los objetivos propios de trasferencia del conocimiento a la sociedad desde la Universidad.

Palabras clave: BIM, HBIM, proyectos de ingeniería, arqueología industrial, transferencia de conocimiento

Abstract: The architecture, engineering and construction (AEC) field is undergoing a significant transformation due to the introduction of the Building-Information-Modelling (BIM) methodology. This is not a new concept in the context of heritage elements with significant historical and technological value, which have their adaptation (Heritage-Building-Information-Modelling, HBIM). Considering the circumstances, it is imperative to integrate BIM competencies into AEC curricula and to investigate the potential of HBIM in facilitating the preservation and dissemination of historical, scientific, and technological knowledge associated with historical assets. To achieve this

dual approach, an interdisciplinary project was proposed and developed in collaboration with four universities and several companies. The project was developed in four phases. In the initial two phases, a BIM implementation was developed in various industrial engineering degrees, with both academic outcomes and student perceptions evaluated. In the third phase, the capabilities of HBIM were studied in different fieldwork contexts. The final phase, which is currently in progress, has commenced the development of a methodology, with an initial application on an artefact belonging to the heritage catalogue. The results obtained have implications that extend beyond the academic realm. They can be viewed as an informal transfer of scientific and technological knowledge to society, in alignment with the University's overarching objective of disseminating knowledge to the public.

Keywords: BIM; HBIM, engineering projects, industrial heritage, knowledge transfer

1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta el diccionario online de términos BIM (Building-Information-Modelling) y la propia definición dada por la UNE-EN ISO 29481-1:2018 sobre modelado de la información de los edificios, el concepto actual de BIM se podría definir como una metodología colaborativa que mediante el uso de distintas tecnologías permite generar un modelo digital 3D de cualquier tipo de edificación (incluidas las plantas industriales) o infraestructura civil, facilitando el diseño, la construcción, operatividad y los procesos de decisión. Se trata de un concepto anterior a su explotación actual (Borkowski, 2023), pero su uso está teniendo actualmente mucha influencia en los proyectos de Arquitectura, Ingeniería y Construcción (AEC). Los modelos de ingeniería y los modelos BIM tienen una importante conexión, que facilita el diseño y el conocimiento del comportamiento del sistema. Junto a esto, es relevante tener en cuenta que los modelos BIM con carácter histórico (Heritage-Building-Information-Modelling, HBIM) tienen una especial relevancia en la identificación, definición y localización en el tiempo del grado de desarrollo y avance de la tecnología, así como en la posibilidad de su puesta en valor y definición de su uso futuro (Fazion et al., 2024; Penjor et al., 2024; Sampaio et al., 2023; Sampaio et al., 2024). La utilización de BIM y HBIM requiere de profesionales formados. En muchas escuelas de ingeniería esta formación no está incluida de forma explícita en los programas académicos de grado o másteres no específicos en BIM. La literatura científica reporta distintas experiencias de implementación académica de BIM, incidiendo en su necesidad, sus ventajas, y barreras (Boton et al., 2018; Sampaio, 2017; Suwal & Singh, 2018). BIM se puede identificar como un primer paso en el uso de HBIM. Ambos suponen un planteamiento muy próximo al desarrollo de proyectos en ingeniería industrial. Son una gran oportunidad para el trabajo colaborativo entre las disciplinas de ingeniería, arquitectura, construcción y las ciencias sociales. Tal y como distintos investigadores han mostrado (Fazion et al., 2024; Penjor et al., 2024; Sampaio et al., 2023; Sampaio et al., 2024), HBIM permite incorporar al modelo de ingeniería todos los datos históricos de los elementos que constituyen el proyecto, para definir su contexto, evolución histórica y su valor. El presente trabajo pretende mostrar los resultados de la investigación realizada en un entorno BIM académico de 2018 a 2024 en la que, por una parte, se definió una metodología de implantación y evaluación académica de BIM en grados de ingeniería industrial y, por otra, se empleó HBIM en proyectos de investigación con el objetivo general de recuperar la información histórica, científico y tecnológica generando

modelos de ingeniería, así como de poner en contexto y valor, tres bienes históricos del siglo XIX.

2. OBJETIVOS

EL PROYECTO PLANTEA LOS SIGUIENTES OBJETIVOS: OBJETIVO UNO (OB1): DESARROLLAR UNA METODOLOGÍA APROPIADA PARA INTEGRAR LAS COMPETENCIAS PROPIAS DE BIM EN LAS ASIGNATURAS DE PROYECTOS EN GRADOS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL; OBJETIVO DOS (OB2): IMPLANTAR LA METODOLOGÍA BIM EN ASIGNATURA DE PROYECTOS Y TRABAJO FINAL DE GRADO (TFG); OBJETIVO TRES (OB3): EVALUAR LOS RESULTADOS ACADÉMICOS Y LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE DICHA IMPLEMENTACIÓN BIM; OBJETIVO CUATRO (OB4): EXPANDIR LA METODOLOGÍA BIM IMPLEMENTADA A BIENES DE INTERÉS HISTÓRICO MEDIANTE HBIM DENTRO DE LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN RECONOCIDOS (GIR) UNIVERSITARIOS, PERMITIENDO SU CONTEXTUALIZACIÓN Y PUESTA EN VALOR.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos marcados, la investigación se planteó en cuatro fases. La difusión de los resultados se planteó realizarla mediante comunicaciones en congresos y publicaciones en abierto. Las dos primeras fases centraron su actividad en el desarrollo y aplicación de una metodología para integrar BIM en las asignaturas de proyectos y trabajo fin de grado en las titulaciones de ingeniería industrial (objetivos Ob1 y Ob2), así como evaluar los resultados de dicha implantación desde el punto de vista académico y desde la percepción de los estudiantes (objetivo Ob3). BIM es esencialmente un entorno colaborativo basado en un entorno 3D computacional, con lo que se tomaron de partida para el desarrollo de la metodología de implementación BIM distintas metodologías docentes de trabajo colaborativo/cooperativo: aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, gamificación y aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (Yang, 2023). Para poder evaluar los resultados académicos, se definieron los criterios de evaluación y se revisaron distintas metodologías de clasificación de toma de decisiones de múltiples criterios como el proceso analítico jerárquico (AHP, Analytic Hierarchy Process), la técnica para ordenar la preferencia por similitud con la solución ideal (TOPSIS, Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution), o la optimización multicriterio y solución de compromiso (VIKOR, VIseKriterijumska Optimizacija I Kompromisno Resenje) (Alvarez et al., 2021), con el objetivo de poder contar con una herramienta de clasificación válida para los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en cada uno de los cursos en los que se emplearía BIM. Todo el proceso de evaluación se planteó en condiciones de certeza y en condiciones de incertidumbre, aplicando modelos de lógica difusa (Serrano-Guerrero et al., 2021). La opinión de los estudiantes se recogió mediante encuestas diseñadas para ese propósito, empleando escalas tipo Likert. Tras un análisis factorial, para reducir el número de variables, el análisis de los resultados de la encuesta se realizó mediante técnicas de clasificación de aprendizaje automático supervisado. Se realizó un análisis clúster y se desarrolló un modelo de regresión no lineal para explicar el grado de satisfacción de las estudiantes. En la fase dos se contó con la colaboración de una empresa que proporcionó una aplicación real de BIM, incluyendo profesionales dentro del entorno, colaborativa-cooperativa marcado por la metodología planteada. En la tercera fase se ofertaron a los estudiantes de la asignatura

Trabajo fin de grado distintos trabajos que profundizaban en el uso de BIM, en especial en el uso de HBIM. Estos trabajos estaban vinculados con proyectos reales de investigación en curso de grupos de investigación reconocidos vinculados con los autores de este trabajo, y su ejecución (alineada con el objetivo Ob4) representa aplicaciones específicas de modelado HBIM en casos reales. En esta fase se exploró el uso de HBIM en casos reales y se planteó la generación de librerías propias de elementos patrimoniales para su uso general en cualquier modelo HBIM con las características de diseño y encuadre temporal similares a los casos estudiados. Se plantearon dos casos de estudio diferentes. Los casos de estudio elegidos fueron, por un lado, un palacio en Portugal y, por otro lado, una fábrica de harinas en España, ambos del siglo XIX. La última fase del proyecto (aún en curso) y también vinculada al objetivo Ob4 realiza una investigación sobre un artefacto perteneciente al Canal de Castilla. La singularidad de este caso de estudio reside en que no solo se estudia la edificación, como en los casos anteriores, sino que se ha incluido el estudio y desarrollo gráfico de todas las máquinas que daban vida al singular proceso industrial que se desarrollaba en este artefacto del Canal de Castilla; artefacto del que no sé conserva ninguna máquina, y cuya edificación se encuentra actualmente en un avanzado grado de deterioro, con el elevado riesgo de caer en el olvido.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en las dos primeras fases del proyecto se reflejan en la obtención de una metodología de implementación de BIM en asignaturas de grado de ingeniería industrial, junto a una metodología de evaluación multicriterio que incluye la propia percepción de los estudiantes. Dicha metodología de implementación BIM se diseñó empleando una metodología colaborativa activa (Blanco et al., 2017) implementada en este proyecto mediante la combinación de las metodologías de instrucción entre pares (Peer-Instruction), clase invertida (Flipped-Classroom) y JITT (Just-In-Time-Teaching) (Bicheng et al., 2023; Fakoya et al., 2023; Simkins & Maier, 2023), generando un entorno de aprendizaje colaborativo-activo sobre la base del aprendizaje basado en proyectos (PBL, Project-Based Learning). La metodología se desarrolla en un entorno de diseño computarizado 3D, siguiendo la filosofía BIM, mediante un modelo centralizado único (Blanco Caballero et al., 2017). La evaluación multicriterio para la implementación BIM en la primera fase del proyecto, en asignatura básicas de proyectos de ingeniería, consta de 10 criterios agrupados en cuatro categorías: nivel global de aprendizaje del alumno, nivel de desarrollo de otras competencias por parte del alumno, nivel de satisfacción del alumno y abandono de la asignatura por parte del alumno. Se eligió el método multicriterio AHP, para determinar la importancia relativa de cada uno de los criterios. Teniendo en cuenta la importancia relativa de los criterios obtenidos mediante el método AHP, para la calificación de los resultados académicos derivados de las puntuaciones recibidas en cada una de las muestras de estudio para cada uno de los diez criterios definidos, se utilizó el método TOPSIS. La percepción de los alumnos se recabó también en una asignatura de proyectos avanzados mediante un cuestionario de 20 preguntas empleando una escala de Likert para la valoración de las respuestas. Estas preguntas estaban referidas a cuatro grupos distintos: Uso de BIM, grado de desarrollo de competencias mediante BIM, uso de la herramienta de diseño 3D en BIM, grado de satisfacción personal. Tras un análisis factorial, para reducir el número de variables, el análisis de los resultados de la encuesta se realizó mediante técnicas de clasificación de aprendizaje automático. Se realizó un análisis clúster y se desarrolló un modelo de regresión no lineal para explicar el grado de satisfacción de las estudiantes en función del uso de BIM, la adquisición de

competencias y su experiencia en la utilización del software de modelado 3D. Junto a la investigación descrita, en esta fase dos se llevó a cabo una experiencia que contó con la colaboración de una empresa que proporcionó una aplicación real de BIM. Con su soporte se planteó un concurso entre los estudiantes de la asignatura de especialización en proyectos técnicos. En dicho concurso el equipo ganador fue premiado con una estancia de formación en la empresa. En esta iniciativa, como en la experiencia anteriormente descrita, se evaluaron los resultados académicos junto con la percepción del estudiante, con la diferencia de que, se trabajaron también condiciones de incertidumbre para el tratamiento de la información. Para ello se utilizó el método multicriterio mejor-peor (BWM, Best Worst Method) para la ponderación de las variables de comparación y el método multicriterio VIKOR para la calificación de los resultados obtenidos. En esta fase se incidió sobre la variable sostenibilidad en el desarrollo de proyectos, y se realizó también un análisis de varianza (ANOVA, ANalysis Of VAriance) para determinar si el uso de BIM, el entorno universidad-empresa propuesto y la tasa de propuestas de sostenibilidad de los proyectos de los estudiantes tenían efectos estadísticamente significativos sobre los resultados. La evaluación de la percepción de los estudiantes se basó en una encuesta de Likert con cinco niveles. Se definió una encuesta con diez preguntas para obtener la opinión en los siguientes cuatro campos: Colaboración con la empresa; competición interna mediante el concurso propuesto; opinión de BIM; tipología del proyecto y sostenibilidad. Los resultados se interpretaron mediante las técnicas de aprendizaje automático de agrupación difusa de k-vecinos más cercanos y el análisis del árbol de clasificación. La investigación realizada en estas dos primeras fases muestra mejores resultados académicos al emplear la metodología propuesta utilizando BIM. Competencias como el trabajo en grupo presentan una mejor adquisición por parte de los estudiantes. Los resultados de la fase uno y dos permiten observar que los alumnos consideraron útil el uso de BIM en proyectos de ingeniería. Según su percepción, la metodología utilizada les ha permitido asimilar los conceptos básicos de BIM. El modelo de regresión y el estudio de conglomerados muestra una relación directa entre la utilidad de BIM para desarrollar la práctica del curso y la opinión de BIM como útil para la adquisición de competencias, (especialmente habilidades de trabajo en equipo, con un 23% de los estudiantes calificando la metodología de muy útil), así como la aplicación de los requerimientos de sostenibilidad (98% en la iniciativa llevada con la colaboración de la empresa). La colaboración con la empresa en la fase dos aportó un entorno real de trabajo, y la competición entre los distintos equipos de estudiantes en dicha experiencia, motivó a los estudiantes, y fue valorada muy positivamente por ellos (78% lo consideraron muy positivo). Los estudiantes opinaron que emplear la metodología BIM era de gran valor en la realización del proyecto (77% de los estudiantes) y los resultados académicos fueron estadísticamente significativos, como en la experiencia anterior en la que no se contó con la colaboración de empresa externa, con la adquisición de la competencia de trabajo en grupo. Los aspectos de sostenibilidad se aplicaron con mayor facilidad gracias a la metodología propuesta y fueron valorados muy positivamente por la empresa. Los trabajos desarrollados en estas primeras fases permitieron la formación de los estudiantes en BIM, así como participar en entornos industriales reales de uso BIM. Los resultados de estas dos primeras fases de implantación y uso de BIM se pueden consultar en detalle en publicaciones en acceso abierto (Sánchez et al., 2019; Sanchez-Lite et al., 2020; Sanchez-Lite et al., 2022). En la fase tres del proyecto se ofertaron distintos trabajos fin de grado para la aplicación de BIM en casos de aplicación reales sobre naves industriales y la aplicación de HBIM sobre bienes de interés histórico, incorporando un equipo de estudiantes dentro del entorno de trabajo del equipo de

investigación en los que los autores de este trabajo desarrollan estudios sobre HBIM aplicados en distintos bienes de especial interés histórico. La investigación en la fase tres necesitó de un estudio de la aplicación actual de dicha metodología en bienes de interés histórico, para poder identificar cómo se aplica, qué herramientas son las más utilizadas, qué resultados se están obteniendo y cuáles son sus líneas futuras de desarrollo (Sampaio, Gomes, et al., 2021). El estudio reflejó que la mayoría de los trabajos prácticos tienen como punto de partida la recopilación documental y gráfica, empleando en muchos casos tecnologías de escaneado láser o el uso de drones para la toma de datos gráficos. Junto a esto, es de especial interés, la estandarización de los elementos que constituyen la edificación (lo que es posible gracias a la creación de bibliotecas específicas de elementos), así como determinar las técnicas constructivas y el comportamiento de la edificación (materiales, estructura, etc.). La primera etapa en el uso de HBIM, que se muestran en este tipo de estudios, arranca con el estudio de la contextualización histórica del edificio, el estudio de las tecnologías y materiales aplicados en la construcción antigua y el archivo y gestión de toda la información recopilada, todo ello centrado en las diferentes etapas de construcción del edificio. Es muy importante registrar la documentación que se encuentra en archivos y completar un estudio de campo en la edificación en su situación actual. Un edificio de valor patrimonial generalmente puede haber sufrido un histórico de transformaciones, motivadas por distintos factores, que se deben registrar y tener en cuenta. Los resultados del estudio realizado muestran que todo proyecto de rehabilitación y puesta en valor que se proponga debe respetar estrictamente el valor pasado e histórico adquirido a lo largo del tiempo, y requiere una participación multidisciplinar de especialistas de distintas áreas que sean capaces de abordar todo el contexto y conocimiento histórico, arquitectónico e ingenieril. En esta fase tres se plantearon dos estudios sobre dos bienes de interés histórico. Por un lado, se eligió una antigua harinera en España (Sánchez, Gonzalez-Gaya, Zulueta, Sampaio, et al., 2019) y, por otro, un palacio en Portugal (Sampaio, Pinto, et al., 2021), ambos datados en el siglo XIX. En el caso del inmueble portugués, el estudio pretendía ponerlo en valor mediante una propuesta de rehabilitación para, dado su actual carácter privado, su uso como viviendas de alquiler turístico. Dicha propuesta suponía la alteración de la organización interna del edificio y basándose en la metodología HBIM requirió una definición rigurosamente exacta y completa de la arquitectura del edificio. No era posible modelar el edificio con elementos estándar, por lo que se decidió crear un conjunto de familias de componentes arquitectónicos que permitieron la representación precisa del edificio Estas herramientas permiten generar un modelo paramétrico de nuevas familias de fachadas, pisos de madera, escaleras y techos, y sus elementos ornamentales. La herramienta de objetos también permitió la incorporación de las propiedades físicas de los materiales utilizados en el edificio real. Como herramienta para realizar el modelado 3D se utilizó la fotogrametría combinada con mediciones topográficas. Los resultados del estudio de investigación muestran la utilidad de HBIM y contribuye a aumentar el alcance de la biblioteca de componentes de construcción de elementos históricos. El segundo caso de aplicación, sobre una antigua fábrica de harinas, dio como resultado una propuesta de uso futuro para poner en valor el edificio histórico, planteando un centro de residencia y estudio para los investigadores que suelen visitar el cercano archivo histórico donde se encuentra dicho inmueble. Junto al modelo 3D que contenía la propuesta de reutilización, se generaron otros dos modelos 3D que, con la información de archivo disponible y las medidas de campo ejecutadas, son un modelo de ingeniería que muestran la situación actual del inmueble y su situación en el momento de su construcción en el siglo XIX. La metodología propuesta permite asegurar que se

cumplen con los requisitos de diseño y las especificaciones marcadas: conservar, valorar, enseñar, distinguir, aprovechar, proteger y promover. Los resultados sobre este caso práctico ponen de manifiesto que, para la preservación de edificios históricos, HBIM posibilita la creación de una línea del tiempo de las diferentes fases a las que se ha visto sometido el edificio. Este proceso permitió el desarrollo de modelos de las diferentes condiciones por las que ha pasado la fábrica, lo que permite narrar de una manera mucho más completa y efectiva la vida del edificio. La lectura histórica del edificio se pudo llevar a cabo gracias a la investigación de antecedentes históricos antes de la intervención y la elaboración de un modelo BIM que contenga el contenido real del complejo industrial antes de su estado actual, así como de su estado actual. El trabajo ha dado como resultado tres modelos distintos que nos sitúan en el momento de actividad inicial del edificio, su estado actual y la propuesta de uso futuro y su puesta en valor. No se ha abordado la generación de la maquinaria de la harinera, lo que podría haber ayudado a entender de forma plena la actividad industrial del edificio industrial. Los estudios llevados a cabo en la fase tres marcan la necesidad de realizar una metodología sistemática que permita abordar la reconstrucción y captura del conocimiento conjunto de máquinas, proceso industrial y edificación. Con ese objetivo se planteó la fase cuarta del proyecto. Los resultados de la cuarta fase han dado como resultado una primera aproximación metodológica para la captura del conocimiento y la selección de las alternativas de diseño para la reconstrucción de los elementos históricos, y se ha aplicado (en una primera etapa) sobre una antigua ferrería situada en el Canal de Castilla (Geijo et al., 2022). Aprovechando la experiencia de la fase tres, se seleccionó como método multicriterio para valorar la importancia relativa de cada uno de los criterios el método BWM, para la valoración de las diferentes alternativas de diseño se trabajó con matemática difusa empleando como método para seleccionar la mejor alternativa el método TOPSIS. Los parámetros de comparación se agrupan en tres grupos: número de casos similares al estudiado; datos documentales de archivos históricos tecnológicos y gráficos disponibles; y comportamiento de la propuesta en relación con su época. El caso práctico seleccionado en esta fase fue un martinete ubicado en la primera esclusa del Canal de Castilla. Dicho enclave industrial se encuentra en un edificio de grandes dimensiones y dotado de un patio, que integra una zona para el proceso industrial y otra zona claramente diferenciada para la vivienda, con una separación funcional por pisos de elevada altura con el cuerpo de agua integrado en el edificio. Su estructura, en función del enfoque, dimensiones y organización es cercana a alguna de las "Manufacturas Reales" del siglo XVIII. Se trata de un establecimiento que tenía un proyecto integral, compacto e innovador.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos indican que la implantación de BIM en asignaturas de proyectos de ingeniería obtuvo buenos resultados, mejorando en general la adquisición de las denominadas competencias blandas (especialmente el trabajo en equipo) y facilitando el cumplimiento de los requerimientos técnicos del proyecto, su documentación y su comunicación. Por otro lado, la percepción y satisfacción de los estudiantes también se pueden considerar positivas. Estos resultados ya se habían encontrado en estudios anteriores a la ejecución del proyecto, y se siguen reportando en estudios más actuales (Tijo-Lopez et al., 2024). Aunque se observó una relación directa entre la satisfacción con el uso de BIM y el uso de la herramienta 3D, se detectó que una de las barreras en el uso de BIM es precisamente el aprendizaje de la herramienta 3D y la inversión necesaria en el programa informático, tal y como se había reportado anteriormente y es aún denotado por distintos investigadores (académicos y no

académicos) (Mishra et al., 2024). Pero es de destacar que la herramienta 3D en sí misma no es BIM, y esto es importante no olvidarlo. La experiencia realizada en las fases tres y cuatro deja de manifiesto la utilidad de HBIM. Por un lado, se han obtenido modelos que muestran la evolución histórica de los bienes, reflejando en alguno de los casos la importancia de los procesos tecnológicos que se desarrollaban en ellos, su interacción con la edificación y la necesidad de estudiar el conjunto como un todo. Actualmente es un campo de interés y actualidad, ya que esto permite una descripción iconográfica del complejo y de su entorno físico-natural, junto con la posibilidad de contar con la iconografía interpretativa de la época, tal y como se deduce de los casos estudiados. La capacidad en HBIM de generar librerías para los elementos que constituyen características propias de la época permite el uso de dichos elementos en distintos casos de la misma época, con el mismo tipo de construcción, lo que puede reducir el tiempo de diseño del modelo 3D. Precisamente la generación del modelo 3D es una de las tareas que más consumo de recursos emplea. Se ha empleado fotogrametría combinada con mediciones topográficas para la captura de datos geométricos. Esta es una técnica barata y precisa, pero consume una gran cantidad de tiempo. Como se refleja en nuestros estudios y resultados posteriores el uso de drones y escáneres 3D se presenta como la opción más utilizada (Alshawabkeh et al., 2024; Penjor et al., 2024) para mejorar este consumo de tiempo. Actualmente los siguientes pasos de trabajo en la fase cuatro permitirán contar con un modelo HBIM de toda la edificación de la ferrería, integrando el proceso de fabricación y los distintos elementos que componen la maquinaria de la instalación industrial. Esto permitirá relacionar las condiciones de trabajo y los distintos elementos que componen la edificación y el propio proceso tecnológico como un todo, y facilitará poner en valor su carácter histórico-tecnológico, así como tener una metodología sistemática, validada en un caso real, para su uso en otros casos de interés

AGRADECIMIENTOS

Los autores quieren agradecer a todas las personas que han participado en los distintos estudios realizados, así como, por una parte, a la Universidad de Valladolid por su apoyo en parte de las actividades de la fase uno y dos desarrolladas dentro de los programas de Proyectos de Innovación Docente (PID) financiados en concurrencia competitiva por dicha entidad y, por otra parte, al Grupo de Trabajo en Patrimonio Industrial de Fabricación (PATRIF) de la Sociedad de Ingeniería de Fabricación (SIF) y al Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Rodrigo Zamorano de Historia de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Valladolid por su apoyo en las fases tres y cuatro con la investigación desarrollada sobre los bienes históricos.

REFERENCIAS

Alshawabkeh, Y., Baik, A., & Miky, Y. (2024). HBIM for Conservation of Built Heritage. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, *13*(7), 231. https://doi.org/10.3390/ijgi13070231

Alvarez, P. A., Ishizaka, A., & Martínez, L. (2021). Multiple-criteria decision-making sorting methods: A survey. *Expert Systems with Applications*, *183*, 115368. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2021.115368

Bicheng, D., Adnan, N., Harji, M. B., & Ravindran, L. (2023). Evolution and hotspots of peer instruction: a visualized analysis using CiteSpace. *Education and Information Technologies*, *28*(2), 2245–2262. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11218-x

Blanco Caballero, M., Zulueta Pérez, P., Alonso Fernández-Coppel, I., & Sánchez Lite, A. (2017). *Implementation of BIM in the Subject Technical Industrial Projects—Degree in Industrial Technologies Engineering—University of Valladolid* (pp. 247–260). https://doi.org/10.1007/978-3-319-51859-6_17

Blanco, M., Gonzalez, C., Sanchez-Lite, A., & Sebastian, M. A. (2017). A Practical Evaluation of a Collaborative Learning Method for Engineering Project Subjects. *IEEE Access*, *5*, 19363–19372. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2751604

Borkowski, A. S. (2023). A Literature Review of BIM Definitions: Narrow and Broad Views. *Technologies*, *11*(6), 176. https://doi.org/10.3390/technologies11060176

Boton, C., Forgues, D., & Halin, G. (2018). A framework for building information modeling implementation in engineering education. *Canadian Journal of Civil Engineering*, *45*(10), 866–877. https://doi.org/10.1139/cjce-2018-0047

Fakoya, A., Ndrio, M., & McCarthy, K. J. (2023). Facilitating Active Collaborative Learning in Medical Education; a Literature Review of Peer Instruction Method. *Advances in Medical Education and Practice*, *Volume 14*, 1087–1099. https://doi.org/10.2147/AMEP.S421400

Fazion, B., Treccani, D., Fregonese, L., & Lombardini, N. (2024). HBIM Structural Model to Evaluate Building Evolution and Construction Hypotheses: Preliminary Results. *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, *XLVIII-2/W4-2024*, 213–219. https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLVIII-2-W4-2024-213-2024

Geijo, J. M., Sanchez-Lite, A., Zulueta, P., & Sampaio, A. Z. (2022). Study of an "Artefact" of the Castilla Canal: Reconstruction of the Missing Machinery. *Machines*, *10*(4), 239. https://doi.org/10.3390/machines10040239

Mishra, A., Hasan, A., & Jha, K. N. (2024). A Holistic Evaluation of BIM Implementation Barriers in the Indian Construction Industry: Pre- and Post-Adoption Perspectives. *International Journal of Construction Education and Research*, *20*(3), 358–380. https://doi.org/10.1080/15578771.2024.2320108

Penjor, T., Banihashemi, S., Hajirasouli, A., & Golzad, H. (2024). Heritage building information modeling (HBIM) for heritage conservation: Framework of challenges, gaps, and existing limitations of HBIM. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, *35*, e00366. https://doi.org/10.1016/j.daach.2024.e00366

Sampaio, A. Z. (2017). BIM as a Computer-Aided Design Methodology in Civil Engineering. *Journal of Software Engineering and Applications*, *10*(02), 194–210. https://doi.org/10.4236/jsea.2017.102012

Sampaio, A. Z., Gomes, A. M., Sánchez-Lite, A., Zulueta, P., & González-Gaya, C. (2021). Analysis of BIM Methodology Applied to Practical Cases in the

Preservation of Heritage Buildings. *Sustainability*, *13*(6), 3129. https://doi.org/10.3390/su13063129

Sampaio, A. Z., Pinto, A. M., Gomes, A. M., & Sanchez-Lite, A. (2021). Generation of an HBIM Library regarding a Palace of the 19th Century in Lisbon. *Applied Sciences*, *11*(15), 7020. https://doi.org/10.3390/app11157020

Sampaio, A. Z., Tomé, J., & Gomes, A. M. (2023). Heritage Building Information Modelling Implementation First Steps Applied in a Castle Building: Historic Evolution Identity, Data Collection and Stratigraphic Modelling. *Heritage*, *6*(10), 6472–6493. https://doi.org/10.3390/heritage6100338

Sampaio, Z., Tomé, J., Gomes, A., & Pinto, M. (2024). *HBIM Data Collection and Historic Evolution Identity* (pp. 42–52). https://doi.org/10.1007/978-3-031-48461-2_4

Sánchez, A., Gonzalez-Gaya, C., Zulueta, P., & Sampaio, Z. (2019). Introduction of Building Information Modeling in Industrial Engineering Education: Students' Perception. *Applied Sciences*, *9*(16), 3287. https://doi.org/10.3390/app9163287

Sánchez, A., Gonzalez-Gaya, C., Zulueta, P., Sampaio, Z., & Torre, B. (2019). Academic Proposal for Heritage Intervention in a BIM Environment for a 19th Century Flour Factory. *Applied Sciences*, *9*(19), 4134. https://doi.org/10.3390/app9194134

Sanchez-Lite, A., Gonzalez, C., Zulueta, P., & Sampaio, Z. (2020). A Comparative Study of the Use of Building Information Modeling in Teaching Engineering Projects. *IEEE Access*, *8*, 220046–220057. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3042662

Serrano-Guerrero, J., Romero, F. P., & Olivas, J. A. (2021). Fuzzy logic applied to opinion mining: A review. *Knowledge-Based Systems*, *222*, 107018. https://doi.org/10.1016/j.knosys.2021.107018

Simkins, S., & Maier, M. (2023). *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy*. Taylor & Francis. https://acortar.link/RSqsWu

Suwal, S., & Singh, V. (2018). Assessing students' sentiments towards the use of a Building Information Modelling (BIM) learning platform in a construction project management course. *European Journal of Engineering Education*, *43*(4), 492–506. https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1287667

Tijo-Lopez, S., Mejía, G., & Portilla-Carreño, O. (2024). Inclusion of BIM and Sustainability in Construction Education through Capstone Design Projects. *Construction Research Congress 2024*, 315–324. https://doi.org/10.1061/9780784485293.032

Yang, X. (2023). A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. *TechTrends*, *67*(4), 718–728. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9

Exploring the Impact of Virtual Cultural Exchanges in Enhancing Cultural Awareness among Japanese Students

Tomoe Sato

Yokohama City University (Japan)

DOI:https://doi.org/10.14679/4127

Abstract: In foreign language classes, including English as a Foreign Language courses, integrating cultural themes is essential to expose students to the target language culture. As internationalization becomes the norm, students are encouraged to expand their cultural knowledge beyond their ordinary scope, which is an essential step in understanding and accepting differences worldwide. While educators strive to enhance students' cultural competencies regarding the target culture to prepare them as global citizens, the importance of developing intercultural communicative competence in one's native culture tends to be overlooked. This paper explores how Japanese university students developed their cultural awareness through a virtual cultural exchange with Turkish university students. In this article, detailed planning and execution of both synchronous and asynchronous sessions will be discussed, along with the learning objectives established for students throughout the process. Furthermore, reflections and survey results will be presented to share the insights gained from this project. It is hoped that these findings will enrich the conduct of future virtual cultural exchanges and lay the groundwork for the next phase of my research.

Key words: intercultural communicative competence, native cultural awareness, virtual cultural exchange

1. INTRODUCTION

Internationalization has been an increasingly influential force within educational institutions and promoting students towards becoming global citizens. This idea seeks to prepare students not only for academic and professional success but also for active and informed participation in a world that is increasingly interconnected. With technology facilitating easier access to global networks, students can engage with diverse cultures and perspectives right from their classrooms or devices, the role of technology becomes crucial. It serves as a bridge, connecting students across diverse geographies and cultures.

However, for students to effectively participate in this globalized world, they must develop a strong understanding of cultural differences. Cultural competence allows students to navigate international environments with sensitivity and respect. This includes recognizing and appreciating different cultural perspectives, values, and behaviors which are critical for fostering meaningful collaborations and avoiding cultural misunderstandings (Deardorff, 2006). These skills could be developed over time through direct engagement with various cultures, whether through study abroad programs, virtual collaborations, or intercultural communication classes.

Effective communication can be achieved in various ways, and one important approach is when both parties exchange information that the other values (Byram, 1997; 2020). This principle is especially true in intercultural contexts: achieving intercultural competence requires the ability to communicate and behave effectively and

appropriately across different cultural boundaries (Perry & Southwell, 2011). To fully appreciate different cultural perspectives, values, and behaviors, it is crucial to have an equal or greater understanding of your own cultural values and self-identity (Byram, 1997). My own experience as a young Japanese student living abroad illustrates this point. While I was eager to learn a foreign language and assimilate into a new culture, I soon found myself inundated with questions about my own country and culture. Deepening your own cultural understanding is not only about sharing it with people from other cultures but also about broadening your perspective and appreciating aspects of your own culture that you may have overlooked. Thus, enhancing intercultural competence and valuing one's own culture in an English language course became even more meaningful. However, some foreign language educators may not feel fully comfortable with teaching cultural contexts in language classes, and some students may already possess foreign cultural knowledge through digital tools. Therefore, utilizing current technological tools to initiate a virtual cultural exchange with students from another country seems to be a perfect option.

> No two virtual exchanges will be the same, and it is therefore impossible to anticipate the communication breakdowns, misunderstandings, and learning opportunities that will occur, because these are largely dependent on students' preexisting langua-technocultural competence (O'Dowd et al., 2019, p.166).

This paper explores how Japanese university students developed their cultural awareness through a virtual cultural exchange with Turkish university students. In this article, detailed planning and execution of both synchronous and asynchronous sessions will be discussed, along with the learning objectives established for students throughout the process. Furthermore, reflections and survey results will be presented to share the insights gained from this project. It is hoped that these findings will enrich the conduct of future virtual cultural exchanges and lay the groundwork for the next phase of my research.

2. LITERATURE REVIEW

Incorporating cultural context into language education is not only essential but also an inevitable part of teaching. As scholars, including Kramsch (2011; 2013) and Zhang & Wu (2023), have noted that language and culture are closely intertwined, it becomes a fundamental responsibility for language teachers to provide students with opportunities to engage with different cultural backgrounds. To equip students for navigating dynamic cultural contexts, the development of intercultural competence (IC) is crucial. IC involves three components: attitudes, knowledge, and skills, which foster critical cultural awareness (Deardorff, 2006; 2015). While IC includes valuing other cultures, deepening cultural knowledge, enhancing cultural self-awareness, and effectively processing acquired cultural knowledge, it notably does not specify the language in which communication between parties occurs. Byram (2020, p.5) illuminates this gap by stating, "...important to distinguish between intercultural competence that takes place in 'the same' language and intercultural communicative competence where a 'foreign' language is involved." Byram (1997) further describes intercultural communicative competence (ICC) as the ability to interact effectively and respectfully with individuals from different cultures, accept diverse perspectives and behaviors, and critically perceive both oneself and one's own culture.

The role of native cultural awareness in enhancing ICC has been an area of significant interest as Sercu (2006) highlighted the importance of language teachers assisting

learners in connecting their own culture with foreign cultures, comparing cultural differences, and understanding the perspectives of foreign cultures. In order for students to appreciate various cultures and navigate cultural differences as they perceive them, a foundation of understanding their own culture serves as an indispensable resource. Thus, language educators should help students develop 'cultural antennas (Frank, 2013)' to enhance their self-awareness as cultural beings, critically evaluate various cultures, and recognize the importance of being aware of their own cultural identities. Building on this approach, numerous studies have demonstrated that raising awareness of one's native culture can be effectively achieved in language classes with the help of current technology (Lenkaitis et al., 2019; Wu & Miller, 2019; Zhang & Wu, 2023).

With technological advancement, selecting synchronous and asynchronous communication tools has become effortless. Synchronous settings, as Lenkaitis et al. (2019) and Lewis & O'Dowd (2016) highlight, offer engaging and spontaneous live interaction similar to face-to-face conversations, which heightens motivation and fosters interaction. On the other hand, asynchronous environments, according to Abid & Moalla (2023), benefit learners by providing more time to respond, which allows students to independently enhance their performance and develop strategies for learning, critical thinking, and problem-solving. This approach also reduces students' anxiety about judgment from peers and teachers, eases the pressure to respond quickly, and encourages more open communication (Abid & Moalla, 2023). Additionally, Fabriz (2021) and Lewis & O'Dowd (2016) note that asynchronous settings offer improved opportunities for learners to review and reflect on their interactions afterward, which leads to greater cognitive achievements and more meaningful and thoughtful contributions.

Despite these benefits, each setting also has its own challenges. Although synchronous settings can boost motivation, research has shown that they can also lead to heightened anxiety for some students during online interactions (Fondo, 2020; Martinsen, 2024). Furthermore, research indicates that synchronous communication is less effective for discussing complex ideas or engaging in deep reflection (Fabriz, 2021). On the other hand, delayed feedback in asynchronous settings can result in a loss of student interest and motivation, along with limited chances for social interaction, which may frustrate learners (Abid & Moalla, 2023).

Research has shown that virtual exchange opportunities enhance critical cultural awareness through discussions of cultural contexts during online interactions, particularly when these involve comparisons of different cultures (O'Dowd, 2013). Additionally, O'Dowd (2013) also pointed out that virtual exchange opportunities not only foster learners' linguistic and intercultural skills but also enhance their digital literacy, which is one of the essential 21st-century skills. However, educators need to be aware of several pitfalls when facilitating virtual exchanges. Fernández Gutiérrez et al. (2022) and O'Dowd et al. (2019) observed that participants often lack awareness of effective communication strategies in both synchronous and asynchronous online settings. To address this, it is essential to actively teach and reinforce these communication strategies. Furthermore, there are some researchers who argue that intercultural communication in virtual exchanges often lacks true engagement and is little more than talking to a screen (O'Dowd et al., 2019). Therefore, it is crucial for learners to reflect on what they have learned from their virtual exchanges to ensure these opportunities are meaningful.

3. VIRTUAL CULTURAL PROJECT

3.1. Background

3.1.1. Japanese institution and participants

Twenty first-year students at a public university in Japan participated in a virtual cultural exchange project. This university has a student body of approximately 5000, consisting of five undergraduate schools and six graduate schools. It offers compulsory English courses for students who do not meet the minimum required scores on English proficiency tests, including TOEFL-iBT (61), TOEFL-ITP (500), TOEIC (600), IELTS (5.0), or Eiken (pre-1 level). The compulsory English program is divided into three weekly classes that focus on listening and speaking, reading, and writing skills. Students who achieve the minimum scores on these tests are exempt from taking English courses in the subsequent term. Additionally, students who pass the initial placement test or achieve the required score during the term are eligible to enroll in optional advanced-level courses in the following term. Participants in this project were enrolled in an advanced course that met once a week for three hours over a period of 15 weeks. The language proficiency level of these students was approximately B1, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

3.1.2. Turkish institution and participants

Across the continent in Turkey, 22 students enrolled in various disciplinary programs at a state university participated in the program. The university, where English is the language of instruction, has approximately 27000 students and includes five undergraduate schools and five graduate schools. To be admitted to undergraduate programs, students must meet minimum scores on English proficiency exams, such as TOEFL-iBT (75), Pearson Test of English Academic (55), or the institution's own English proficiency test. Students who do not meet these scores are required to attend a preparatory program and pass the institution's English proficiency exam. Participants in the exchange project held approximately B2 level fluency in English, as defined by the CEFR.

3.2 Design and delivery of cultural exchange

The project spanned six weeks, incorporating a variety of communication methods: one asynchronous message exchange, three asynchronous video exchanges, and two synchronous video meetings. All participants were organized into eight groups, each consisting of two to three students from different universities.

3.2.1. Week 1: Asynchronous message exchange

During the first week of the project, the asynchronous message exchange was facilitated using Padlet. Participants were required to post self-introduction messages along with associated drawings or pictures on their assigned Padlet boards. Additionally, they were encouraged to engage with their peers by commenting on each other's posts, fostering an interactive learning environment. The Japanese participants, for example, introduced themselves using images of their hometowns, pets, or favorite anime, personalizing and enriching the interactions. This led to lively exchanges, with some group members commenting extensively on posts and inquiring about each other's personal interests. Although this was just the initial phase of the exchange, it was noticeable that some groups were beginning to form meaningful relationships. These early interactions laid the groundwork for what was to blossom into a more extensive project.

3.2.2. Week 2: First asynchronous video exchange

The first asynchronous video exchange took place in the second week, utilizing the video platform Flip. To ensure privacy and security, unique join codes were generated for each Flip group. Furthermore, a moderator approval process was implemented; participants' requests to join a group had to be approved by the instructor, thus adding an additional layer of safety for all involved. Coincidentally, the second week of the project aligned with one of Japan's largest holiday weeks, which influenced the theme chosen for this phase. Participants were instructed to produce a three-minute video presenting recommendations for foreign visitors to their current town or hometown. They were also asked to include suggestions on culturally inappropriate behaviors to avoid, ensuring that the content was both informative and sensitive to cultural nuances. This task was designed to enhance participants' awareness and ability to communicate intercultural insights effectively.

Interestingly, there were noticeable differences in comfort levels between the participants from Japan and Turkey. In the videos, Turkish participants appeared relaxed, with their expressions and postures conveying ease, and their communication style was conversational. In contrast, while the Japanese participants did excellent work and completed the assignment diligently, many seemed nervous and tense. Their videos resembled class presentations, focusing primarily on simply explaining their findings in English. Numerous factors could have contributed to these results, including lack of experience in creating videos in English, confidence in their English skills, or simply insufficient practice time due to the holidays.

3.2.3. Week 3: Second asynchronous video exchange

The second asynchronous video exchange was designed to deepen participants' understanding of their academic environment and foster collaboration with peers. This was especially significant as it was the first semester at the university for the Japanese participants. Participants received detailed instructions on how to convey their messages accurately and clearly to those unfamiliar with the topic. Additionally, the moderators offered a tip which Japanese students might not have considered mentioning in their videos, but foreign students might find intriguing. It was gratifying to see some students incorporate these suggestions, such as filming plastic food models displayed outside the school cafeteria or comparing the campus size to the number of football fields. More importantly, this assignment provided an excellent opportunity for them to work together, which often helped create a more relaxed and positive atmosphere for filming. Collaborative work not only fostered a sense of community among the students but also encouraged the exchange of diverse ideas and perspectives.

3.2.4. Week 4: First synchronous Zoom meeting

Finally, during the fourth week of the project, the first synchronous Zoom meeting was conducted for one hour. The topics selected for this session were the educational system and future career aspirations or goals. These topics were chosen to align with the interests of many Turkish participants who were contemplating careers in education. While the anticipation was high and excitement filled the air during their first synchronous meeting, the Japanese participants encountered several challenges. These challenges could be explained by a study examining factors affecting the willingness to communicate (WTC) in a foreign language: a key concept that explores why individuals are more or less inclined to engage in conversation when using a non-native language (Muroya, 2022; Zhang et al., 2024). As Muroya (2022) notes, unfamiliarity with the topic is a significant situational factor in WTC, which may explain some of the first

challenges encountered. The participants seemed to struggle with preparing for the discussion, particularly in forming a clear vision of their career goals, as they had entered university just under two months prior. While they aspired to use their English skills in their future careers, many found it difficult to articulate their career paths and discuss how their education was preparing them for the future. This highlighted how situational factors like topic familiarity could influence communication readiness and effectiveness.

The greatest challenge for most participants was realizing their actual level of language proficiency while communicating in English, a difficulty illustrated by individual WTC factors such as language anxiety and linguistic competencies (Muroya, 2022). As mentioned earlier, all Japanese participants had enrolled in an advanced English level course based on their initial test scores; thus, some may have initially assessed their fluency levels optimistically. Considering that the approved tests for these courses did not necessarily include a speaking component, it led to varied speech fluency among the participants. During their first synchronous meeting, participants likely faced language anxiety that not only undermined their linguistic abilities but also negatively affected their self-confidence and heightened feelings of insecurity. Furthermore, low linguistic competence may have discouraged them from actively communicating with their Turkish peers. Moreover, the synchronous communication required participants to multitask extensively: listening to group members' speeches, comprehending the content, thinking about responses, and creating and uttering English sentences simultaneously (Chou, 2024). This proved to be an overwhelming workload for many of the Japanese participants.

Furthermore, technical glitches, which appear to be common issues in other studies (Abid & Moalla, 2023; Roarty et al., 2023), worsened the difficulties experienced during our session. Even though the moderator had reserved a classroom with a better Wi-Fi connection than a regular classroom, when 20 students connected to the video stream simultaneously, the internet connection slowed, further complicating communication. Additionally, a malfunctioning camera on one participant’s computer made it more challenging to communicate effectively. After the synchronous session, it was not difficult to recognize the disappointment and feelings of deficiency among the participants.

3.2.5. Week 5: Third asynchronous video exchange

Another asynchronous video exchange, which featured much deeper cultural topics, was carried out during week five. Three topics were introduced, and the participants were free to choose one to research and create a video for their group members. The first topic involved showcasing a cultural dish, which included the cooking process, explaining its historical or cultural significance, and describing the flavors upon tasting the dish. The second option required participants to address stereotypes or misconceptions commonly held about Japan or Japanese culture. They were tasked not only with researching these stereotypes but also reflecting on their origins and discussing how sharing accurate information could foster greater understanding. The third topic focused on cultural superstitions, where participants were to explore superstitions prevalent in their culture, investigate their historical and cultural backgrounds, and share personal stories and their own perspectives on these beliefs.

Remarkably, the quality and content of these videos clearly demonstrated the participants' dedication to conveying their messages effectively to their foreign friends. Their presentations were not only smooth and confident but also deeply informed by their research into Japanese traditions and personal reflections. Their resilience in not

wanting to disappoint again and their eagerness to ensure their friends appreciated their videos were positively expressed throughout the presentations.

In the end, the week five video exchange assignment likely provided the Japanese students with significant opportunities to deepen their understanding of their native culture. As they prepared their presentations, they needed to contemplate the most effective and logical ways to explain their traditions and beliefs. This process should have not only enhanced their cultural awareness but also improved their ability to communicate complex ideas clearly and persuasively in English. Importantly, the task may have fostered various aspects of communicative competence. It allowed the students to practice their speeches numerous times, adjust their language appropriately for their foreign friends, organize information cohesively, and effectively use aids like visuals and PowerPoint to clarify unfamiliar concepts. Thus, this assignment, by taking advantage of the asynchronous environment, likely enriched their cultural knowledge and strengthened their cross-cultural communication skills.

3.2.6. Week 6: Second synchronous Zoom meeting

The final week of the cultural exchange was conducted via a Zoom meeting, introducing relatively light topics to ease the nervousness of the Japanese participants and foster more relaxed conversations among all attendees. The session covered three topics: 1) Activities and local student hangouts I would share with you if you were an exchange student at my university; 2) Introducing pets or animals in our lives and any symbolic meanings they hold; 3) Teaching three words or phrases from my language and explaining the contexts in which these would be useful. Two different classrooms were arranged to stabilize better Wi-Fi connection, and the duration of this session was extended to 90 minutes, which allowed for more comprehensive discussions on each topic.

Before the upcoming Zoom session, the atmosphere in the classroom among the Japanese participants was both positive and clam, with a clear determination to improve communication and enhance their experience. The participants appeared relaxed and eager to share their preparations with their international friends. Throughout the session, there were no technical issues, and all participants seemed to enjoy communicating with their peers. Previous studies, such as those by Zhang et al. (2024), have noted that communication confidence is the most immediate and powerful learner-internal factor affecting willingness to communicate (WTC). Therefore, it is possible that participants gradually developed higher WTC over the course of the seven-week project. The moderator's role was limited to observing the session, ensuring they did not interfere with the communications between participants.

3.3 Reflection and survey

3.3.1 Reflection paper

Reflection allows students to process their experiences, identify what they have learned, and critically evaluate the effectiveness of their approaches. This process not only deepens learning but also enhances their motivation and engagement with subjects that interest them, thereby enriching their lifelong learning journey. This also relates to the skills needed to understand one component of intercultural competence, which Deardorff (2015, p. 142) describes as 'thinking interculturally.' It was crucial for the Japanese participants to reflect promptly on this project; therefore, an assignment consisting of five topical questions was given immediately after the final synchronous Zoom meeting. Since the project was centered on "cultural exchange" and fostering intercultural communicative competency was one of the primary objectives, questions

directly related to the English language were excluded. The reflection topics included: 1) Self-Discovery and Unexpected Insights; 2) Cultural Reflections; 3) Local Insights; 4) Future Utilization and Long-term Impact; 5) Advice for Future Participants. Each topic was accompanied by a brief prompt to stimulate more in-depth reflection and idea generation.

Some participants focused deeply on one topic while others discussed several topics extensively. Regardless of the attempt to steer participants away from focusing solely on their language competencies, the focal point for a few remained their language proficiency level; however, a majority successfully incorporated both language and cultural observations. Among these language reflections, participants expressed disappointment at their inadequate language proficiency levels and a feeling of defeat, particularly during the initial synchronous meeting. They struggled to maintain smooth conversations due to insufficient English communication skills compounded by poor internet connections. Despite feeling discontented, this challenge encouraged them, and they pledged to perform better in subsequent synchronous meetings, aiming to turn this exchange project into a fun and successful experience. Additionally, there were two notable remarks worth highlighting. One participant praised English as an invaluable tool that allows people from different countries to communicate. She expressed a sense of comfort and self-efficacy in conducting conversations in English with Turkish participants, who were not native speakers of the language. This was because she felt her language errors would be less likely to be judged, enhancing her confidence in her communicative abilities. Another participant stated that she had never studied English with the intention of using it as a means of communication, but rather as one of the subjects for exams. However, the project experience showed her a different use of English, revealing its potential as a practical communication tool.

With regard to cultural observations, some participants found comparisons between Japan and Turkey particularly intriguing and expressed an eagerness to learn more about the similarities and differences in other countries as well. One participant noted, "The most unique part was about misunderstandings or misconceptions that people often have about our country and culture: we do not make *sushi* at home." Moreover, another participant highlighted the gratification derived from others' fondness for Japanese culture, which served to heighten her confidence and encouraged her to deepen her involvement in the Japanese customs she had been practicing. Another participant also mentioned that showing an interest in culture makes people happy on both sides, and this reciprocity enriches the exchange further. Furthermore, more than a few participants pondered their own culture, future goals, and personal identity, guiding them to contemplate what cultural exchange meant to them and how it benefited them. One participant stated that he realized the importance of understanding his own culture thoroughly to achieve successful cross-cultural understanding. Other participants emphasized the value of deepening their understanding of their own culture as essential for personal growth and evolving into global citizens. Additionally, some of them learned that grasping their own customs and culture profoundly aids in identifying who they are, thereby enhancing their sense of self and cultural identity.

3.3.2 Survey results

A brief survey was conducted at the conclusion of the exchange project with 18 participants. All survey questions were presented in English; however, participants were given the option to respond to open-ended questions in Japanese. This article will specifically discuss three questions (Table 1) that provide crucial insights into the outcomes of the project.

Table 1. Questions from the Post-Cultural Exchange Survey.

	Questions
1	Which activities did you find most enriching during the cultural exchange? Please choose all that apply. – Padlet / Flip / Zoom
2	How comfortable did you feel interacting with students from the other university during the 1st Zoom meeting?
3	How comfortable did you feel interacting with students from the other university during the 2nd Zoom meeting?

The initial question sought to identify effective tools that could deepen the understanding of this cultural exchange. It was notable that two participants chose not to select synchronous meetings, despite the option to choose multiple tools. Upon examining their choices, one participant commented that synchronous meetings did not provide as enriching an experience as asynchronous opportunities did. This participant felt too nervous to communicate online and found it difficult to engage positively which could indicate that a high anxiety level contributed to his unfavorable view of synchronous sessions. It seems a high anxiety level caused him unfavorable feeling towards synchronous sessions. His comment mirrors what Fondo (2020) and Martinsen (2024) discussed about the pitfall of synchronous environments. On the other hand, another participant highlighted that Flip video exchanges enhanced her cultural understanding as the format allowed her to replay the videos multiple times and take her time to write comments. This statement aligns with what other studies mentioned about the advantages of asynchronous sessions (Abid & Moalla, 2023; Chu et al., 2024).

The results from the second and third questions showed positive development. They revealed that 28% of participants felt uncomfortable, 33% felt either very comfortable or comfortable, and 39% indicated a neutral feeling during the first synchronous session. The adverse outcomes were largely due to poor internet connections, which intensified nervousness alongside the realization of their own English proficiency levels. Notably, the improvement in comfort levels during the second session, where 44% expressed feeling very comfortable and 56% felt comfortable, suggests that seeing familiar faces and improved internet connections may have softened the initial discomfort. This change, along with the effort made by participants as mentioned in the reflection papers, might have played a significant role in the positive outcome. Additionally, there were some notable comments that should not be overlooked. Some participants mentioned that they overcame their embarrassment to ask their Turkish friends to repeat themselves, and others noted that the topics assigned for the second session were easier than those for the first. From these comments, two key lessons emerged: 1) the importance of reassuring Japanese participants that it is acceptable not to understand everything on the first attempt, a strategy also emphasized by Roarty et al. (2023) as effective for boosting confidence and clarifying potential misunderstandings; and 2) the significance of selecting topics that could greatly influence participant comfort levels.

4. CONCLUSION

Fostering the internationalization of students seems easier than ever in the era of advanced technology, as synchronous and asynchronous virtual exchanges are just a click away. The seven-week online cultural exchange between Japanese and Turkish university students was conducted to promote their intercultural communicative competence. The project inspired Japanese participants to overcome their inner shyness and build confidence in their abilities to communicate with international peers. With Japanese participants being English learners, the difference in language proficiency

levels was their first obstacle. However, a willingness to do better turned the challenges they initially faced into motivation to enhance their language competencies and overcome their fear of making mistakes. Along with engaging in various cultural topics throughout the seven weeks of the project, some participants recognized their limited understanding of their own culture and emphasized the necessity of native cultural knowledge for achieving effective cross-cultural communication. This project has illustrated the critical role of cultural exchange programs in developing intercultural communicative competence among students. For the next similar project, assessing participants' intercultural communicative competence levels should be evaluated to deepen the meaning of the cultural exchange. Moreover, providing opportunities for students to discuss themes similar to those in the reflection papers with their overseas peers could further enhance intercultural communicative competence. Integrating similar cultural exchange projects into regular academic curricula could greatly enhance students' understanding and appreciation of cultural diversity. It is a wonderful idea for educational systems worldwide to encourage their students to explore and engage with a wide range of cultural perspectives which brings them one step closer to becoming global citizens.

REFERENCES

Abid, N., & Moalla, A. (2023). The use of synchronous and asynchronous exchanges: Opportunities and challenges. *E-Learning in Higher Education: Models, Instruments, and Perspectives*, 276–299.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited.* Multilingual Matters Limited.

Chou, M. (2024). Communication strategies, difficulties, and speaking tasks in foreign language learning. *SAGE Open*, *14*(3). https://doi.org/10.1177/21582440241266324

Chu, C., Hooper, T., Takahashi, M., & Herke, M. (2024). The effect of asynchronous virtual exchange on intercultural competence among undergraduate students. *Journal of Comparative & International Higher Education*, *16*(2). https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i2.5229

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Deardorff, D. K. (2015). A 21st century imperative: Integrating intercultural competence in tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, *3*(1), 137. https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147

Fabriz, S., Mendzheritskaya, J., & Stehle, S. (2021). Impact of synchronous and asynchronous settings of online teaching and learning in higher education on students' learning experience during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554

Fernández Gutiérrez, B., Reljanovic Glimäng, M., Sauro, S., & O'Dowd, R. (2022). Preparing students for successful online intercultural communication and collaboration in virtual exchange. *Journal of International Students*, *12*(S3), 149–167. https://doi.org/10.32674/jis.v12is3.4630

Fondo, M., & Jacobetty, P. (2020). Exploring affective barriers in virtual exchange: The telecollaborative foreign language anxiety scale. *Journal of Virtual Exchange*, *3*(SI), 37–61. https://doi.org/10.21827/jve.3.36083

Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English language classroom. *English Teaching Forum*, *51*(4), 2–11.

Kramsch, C. (2011). Language and culture. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. https://doi.org/10.4324/9780203835654.ch21

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *1*(1), 57–78.

Lenkaitis, C. A., Calo, S., & Venegas Escobar, S. (2019). Exploring the intersection of language and culture via telecollaboration: Utilizing videoconferencing for intercultural competence development. *International Multilingual Research Journal*, *13*(2), 102–115. https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1570772

Lewis, T., & O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. In: O'Dowd, Robert and Lewis, Tim eds. *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge, pp. 21–66.

Martinsen, R. A., & Thompson, G. L. (2024). Virtual and in-person exchanges:

Student perspectives on advantages and disadvantages. *Journal of Virtual Exchange*, *7*, 38–59. https://doi.org/10.21827/jve.7.41147

Muroya, A. (2022). A bidirectional comparison of English and Japanese learners' willingness to communicate in their foreign language. *Ampersand*, *9*, 100081. https://doi.org/10.1016/j.amper.2021.100081

O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas, H. Reindeers, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 123–141). London, U.K.: Bloomsbury Academic.

O'Dowd, R., Sauro, S., & Spector-Cohen, E. (2019). The role of pedagogical mentoring in virtual exchange. *TESOL Quarterly, 54*(1), 146–172. https://doi.org/10.1002/tesq.543

Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, *22*(6), 453–466. https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948

Roarty, A., Tuncer, H., & Tang, L. (2023). Adding synchronous sessions to asynchronous virtual exchange: Insights from the IVEproject. *Intercultural Communication Education*, *6*(1), 19–32. https://doi.org/10.29140/ice.v6n1.23

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, *17*(1), 55–72. https://doi.org/10.1080/14675980500502321

Wu, J. G., & Miller, L. (2019). Raising native cultural awareness through WeChat: A case study with Chinese EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, *34*(4), 552–582. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1629962

Zhang, Q., Song, Y., & Zhao, C. (2024). Foreign language enjoyment and willingness to communicate: The mediating roles of communication confidence and motivation. *System*, *125*, 103346. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103346

Zhang, D., & Wu, J. G. (2023). Enhancing EFL learners' native cultural awareness via project-based learning. *Teaching English as a Second or Foreign Language--TESL-EJ*, *27*(1). https://doi.org/10.55593/ej.27105int

Literacidades académicas en carreras de grado en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

Andrea Rossana Sayago

Universidad Católica de Salta (Argentina)

DOI:https://doi.org/10.14679/4128

Resumen: Los nuevos estudios de literacidad, en los cuales se inscribe la literacidad académica, se sostienen en la epistemología crítica y el enfoque sociocultural que entiende la lectura y escritura como prácticas sociales contextualizadas históricamente, ligadas a estructuras sociales y relaciones de poder. Atender las actividades que los profesores despliegan en el ámbito institucional desde la propuesta educativa centrada en la literacidad académica implica mirar las experiencias de enseñanza en el escenario formativo considerando los dinámicos y plurales formatos que emplean para favorecer el uso crítico de la lectura y la escritura en la universidad. La presente comunicación se relaciona con los hallazgos iniciales de la investigación "Prácticas docentes en procesos de literacidad académica en entornos virtuales de aprendizaje. El caso de carreras de ciclos de complementación curricular en la UCASAL", llevada a cabo en el marco del Doctorado en Educación Superior Universitaria implementado por la Universidad Austral, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Abierta Interamericana, de Argentina. Los procesos de literacidad académica encuentran en los entornos virtuales de aprendizaje un resignificado escenario en los cuales interactúan docentes, estudiantes, tecnologías, posicionamientos institucionales y concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, estructuraciones metodológicas que presentan lógicas de producción textual y comprensión lectora específicas que conllevan nuevas maneras de comunicación.

Palabras clave: literacidad académica, eventos letrados, prácticas letradas

Abstract: The new studies of literacy, which include academic literacy, are based on critical epistemology and a sociocultural approach that understands reading and writing as historically contextualized social practices, linked to social structures and power relations. Focusing on the activities that teachers carry out in the institutional setting through an educational proposal centered on academic literacy involves examining teaching experiences within the training environment, considering the dynamic and diverse formats used to promote the critical use of reading and writing in universities. This communication relates to the initial findings of the research "Teaching Practices in Academic Literacy Processes in Virtual Learning Environments: The Case of Curricular Complementation Programs at UCASAL," conducted as part of the Doctorate in Higher University Education, implemented by the University Austral, University National in Río Negro, and University Interamericana in Argentina. Academic literacy processes find in virtual learning environments a redefined setting in which teachers, students, technologies, institutional positions, and conceptions of teaching, learning, evaluation, and methodological structures interact, presenting specific textual production and reading comprehension logics that lead to new ways of communication.

Keywords: academic literacy, literacy events, literate practices

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, en Latinoamérica cobra relevancia el campo de estudios relacionado con la literacidad académica que permitió identificar la relevancia de las prácticas letradas en instancias formativas en educación superior, desde la concepción de la escritura como un proceso complejo, contextualizado, multidimensional y multifuncional (Giménez, Cagnolo, Gaiteri, 2021)

En los proyectos académicos que se implementan en los ámbitos universitarios se entretejen prácticas docentes y propuestas formativas desde diferentes estrategias, en las que interviene la cultura institucional, los sujetos de aprendizaje, los posicionamientos pedagógicos en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el dispositivo de enseñanza, los contenidos académicos, el avance científico, el modelo organizativo institucional, entre otros, generándose modos diversos llevar a cabo la literacidad académica como proceso central que contribuye a la implementación de los programas de capacitación profesional brindados en las carreras.

Los Nuevos Estudios de Literacidad, en los cuales se inscribe la literacidad académica, se sostienen en la epistemología crítica y el enfoque sociocultural que entiende la lectura y escritura como prácticas sociales contextualizadas históricamente y ligadas a estructuras sociales y relaciones de poder (Montes Silva y López Bonilla, 2017).

Atender las actividades que los profesores despliegan en el entorno institucional desde la propuesta educativa centrada en la literacidad académica implica mirar las experiencias de enseñanza en el escenario formativo considerando los dinámicos y plurales formatos que emplean para favorecer u obstaculizar el uso crítico de la lectura y la escritura en la universidad.

En general, las investigaciones sobre la temática de la literacidad académica y alfabetización académica indagan los procesos por los cuales los estudiantes universitarios se apropian o no de los modos de escritura y lectura académica esperados para el nivel universitario centrando la mirada -en ocasiones- en el paradigma del déficit (Natale y Stagnaro, 2018).

Se hace elemental comprender las mediaciones pedagógicas implementadas por los docentes para abordar los eventos y prácticas letradas contextualizadas institucionalmente.

La presente comunicación se relaciona con los hallazgos iniciales de la investigación "Prácticas docentes en procesos de literacidad académica en entornos virtuales de aprendizaje. El caso de carreras de ciclos de complementación curricular en la UCASAL", llevada a cabo en el marco del Doctorado en Educación Superior Universitaria implementado por la Universidad Austral, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Abierta Interamericana, de Argentina.

Desde el planteo de investigación -aún en desarrollo- se busca indagar acerca de las acciones pedagógico-didácticas implementadas por docentes en relación a la literacidad académica en ámbitos culturales particulares: los ciclos de complementación curricular –-CCC en adelante- carreras que duran dos o tres años y cuyos estudiantes son adultos que tienen una titulación de grado previo, y los entornos virtuales de aprendizaje debido a que cada escenario sociocultural se caracteriza por sus propias prácticas de literacidad de acuerdo al campo formativo, territorio disciplinar y a los espacios institucionales que se transiten.

La investigación se circunscribe a la literacidad académica concebida como una práctica social inscripta en un complejo entramado de usos de eventos y prácticas letradas interrelacionadas, asociadas a un contexto social específico que da cuenta de un modo de empleo de la lectura y la escritura con un propósito determinado, que pone en relieve el componente ideológico y contextual (Cassany, 2006).

En esta ocasión se presentan algunos hallazgos relativos a la indagación acerca de las prácticas docentes desempeñadas en los procesos de literacidad académica institucionalizados en la Universidad Católica de Salta (Argentina) en carreras con formato curricular de ciclos de complementación que se dictan en la modalidad a distancia, tales como la Licenciatura en Gestión Educativa y Licenciatura en Educación Física para interpretar los eventos y prácticas letradas que se promueven, así como los posicionamientos epistemológicos de los profesores.

Los procesos de literacidad académica encuentran en los entornos virtuales de aprendizaje -como la plataforma virtual Moodle- un resignificado escenario en los cuales interactúan docentes, estudiantes, tecnologías, posicionamientos institucionales y concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, estructuraciones metodológicas que presentan lógicas de producción textual y comprensión lectora específicas que conllevan nuevas maneras de comunicación, trabajo con la información y la argumentación.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a los aspectos señalados, desde la investigación formulada se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las prácticas docentes institucionalizadas en torno a la literacidad académica en las carreras seleccionadas que constituyen ciclos de complementación curricular que se dictan en la modalidad virtual?, ¿cuáles son los posicionamientos epistemológicos de los docentes en relación a la literacidad académica?, ¿en qué consisten las mediaciones implementadas por los docentes respecto a la literacidad académica en entornos virtuales de aprendizaje?

Como objetivo general se especifica la importancia de comprender las prácticas docentes institucionalizadas en torno a la literacidad académica en dos carreras de CCC que se dictan en la modalidad virtual.

A través de la formulación de los objetivos específicos se busca identificar los posicionamientos epistemológicos de los docentes en relación a la literacidad académica; indagar acerca de las mediaciones pedagógicas implementadas por los docentes respecto a la literacidad académica en entornos virtuales de aprendizaje en las dos carreras con formato curricular de ciclos de complementación; comprender el tipo de eventos y prácticas letradas que los docentes promueven como parte de la formación profesional brindada a los estudiantes; interpretar las miradas estudiantiles acerca del proceso de trabajo en torno a la literacidad académica en entornos virtuales de aprendizaje.

3. MÉTODO

Para el desarrollo del proceso de indagación se parte de la concepción de la investigación como una práctica social anclada en un determinado contexto histórico (Sirvent, 2006). Se propone un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo de corte transversal que entiende la investigación como una tarea de comprensión del mundo humano y social. La perspectiva a considerar es la teoría fundamentada en la que el rol del investigador se orienta hacia el descubrimiento y la generación de teoría, antes que a la constatación y verificación de proposiciones en la realidad indagada.

A través del uso de este tipo de metodología se busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los informantes clave, desde sus teorías nativas (Taylor y Bogdan, 1987).

La estrategia implementada es inductivo-analítica con énfasis en la comprensión de los hechos hallados, desde el abordaje de la metodología estudio de caso constituido por

dos carreras de licenciatura con formato de CCC que se dictan en la modalidad virtual en la Universidad Católica de Salta.
Las unidades de análisis son los docentes y estudiantes de ambas carreras; documentos institucionales tales como planes de estudios y programas de las cátedras. La recolección de datos se realizó en el período 2023 y 2024.
El muestreo intencional no probabilístico se formuló desde los siguientes criterios: asignaturas que pertenecen al plan de estudios vigente las carreras seleccionadas; dos asignaturas vinculadas al proyecto de investigación y tesis; dos asignaturas específicas de acuerdo al campo profesional en el que se desempeñará el futuro licenciado; docentes que se encuentran dictando las asignaturas seleccionadas; estudiantes por carrera que cursan las asignaturas seleccionadas para participar de las entrevistas individuales semiestructuradas.
Las técnicas de recolección de información para relevar los datos en el trabajo de campo, con el correspondiente consentimiento informado, se vinculan con entrevistas individuales semiestructuradas a docentes de las asignaturas seleccionadas, cuestionario autoadministrado con aplicación on line de completamiento voluntario por los estudiantes que cursan las asignaturas estudiadas, análisis documental de los planes de estudios, documentos institucionales, y programas de asignaturas, observación no participante de las intervenciones docentes y estudiantiles en las aulas virtuales de las asignaturas seleccionadas.

4. RESULTADOS

Se presentan a continuación algunos hallazgos de la investigación que se está llevando a cabo, en torno a las concepciones epistemológicas de los docentes, y las prácticas y eventos letrados impulsados por los docentes en el marco del trabajo con la literacidad académica.

4.1. Acerca de las características de las carreras seleccionadas

En Argentina, la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2013) define los ciclos de complementación curricular como carreras que tienen aproximadamente dos a tres años de duración, destinadas a completar o complementar una formación previa. Los interesados en ingresar en ellas deben poseer una titulación inicial, de pregrado o grado obtenidos en una institución de formación superior no universitaria o universitaria. Estos ciclos generalmente se plantean como respuestas a demandas específicas para obtener mayores niveles de formación en áreas disciplinares y campos diversos de desempeño profesional, que habiliten o amplíen las posibilidades laborales (Sayago, 2022; Sayago y Pilili, 2024)
La propuesta formativa de los CCC se constituyen en una posibilidad de obtener un título de grado universitario de Licenciatura o título profesional equivalente para aquellas personas que necesitan mejorar sus credenciales en mercados laborales cada vez más exigentes, y como carrera que complementa una formación previa, se constituye siempre en una alternativa que permite mejorar los conocimientos y competencias que posee una persona.
Las carreras estudiadas son ciclos de complementación curricular que se dictan en modalidad virtual, tienen una duración de dos años y sus estudiantes son adultos que poseen una titulación previa de grado de profesorado en diferentes campos del conocimiento y se desempeñan profesionalmente en diversos niveles del sistema educativo.

4.2. Concepciones epistemológicas de los docentes

Las prácticas docentes no se circunscriben sólo a la escena educativa ni al desempeño profesional en el aula. Se trata de un trabajo sociohistóricamente situado (Achili, 2000) en el que se pone en evidencia la relación entre el docente, el conocimiento, el estudiante, la organización institucional y el entorno educativo.

Las actuaciones de los docentes expresan concepciones epistemológicas que atraviesan sus prácticas profesionales. En los hallazgos de la investigación se puso en evidencia que los docentes a cargo de las diferentes cátedras de las carreras indagadas poseen amplia experiencia formativa tanto en el campo disciplinar y la investigación educativa, como en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, desempeñándose como docentes en este ámbito en un promedio de seis años.

En las entrevistas implementadas en el trabajo de campo, se advierte que entre las concepciones relativas a la enseñanza, los docentes señalan:

> "Enseñar es una práctica social donde tenemos en cuenta no tan solo el escenario virtual, sino también el contexto educativo en donde se desarrollan estas prácticas, por la particularidad de cada uno de los estudiantes que provienen de todo el país."

> "La enseñanza es una práctica social fundamentalmente, y que a nosotros siempre nos interpela como docentes."

> "Enseñar es diseñar una propuesta que permita a los estudiantes realizar una secuencia de actividades que sean inspiradoras, significativas y que les permitan desarrollar competencias y apropiarse de los saberes que le van a permitir desarrollar esas competencias en el ámbito profesional."

> "La enseñanza nos permite pensar cuáles son esos grandes retos o desafíos que tengo que promover para que el estudiante vaya superando. Entonces recién pienso en el escenario formativo que es la plataforma virtual para adecuar la propuesta."

> "La enseñanza para mí tiene que ver con planificar y con un "hacer ", con llevar adelante intervenciones significativas planificadas, pautadas para intentar que se produzcan los aprendizajes en los estudiantes. Aprendizajes significativos y duraderos."

En torno a las nociones acerca de la enseñanza, los docentes entrevistados destacan las tareas que forman parte del trabajo docente en el momento de preacción y momento de interacción, a saber, la planificación de la propuesta educativa a desplegar en el escenario formativo y la posterior implementación de las intencionalidades elaboradas, el plan específico para cada unidad didáctica.

Los planteos sostenidos por los docentes se relacionan con las posturas de Steiman (2018) y Davini (2008) que mencionan que las prácticas de enseñanza son prácticas sociales y actividades intencionales de trasmisión cultural; suponen mediaciones pedagógicas culturalmente contextualizadas, pautadas, reguladas debido a que se producen en instituciones educativas regladas.

Los docentes desde sus propias concepciones, perspectivas y supuestos epistemológicos toman decisiones respecto al qué y cómo enseñar, definiendo formas de intervención, estrategias de enseñanza y modos de acompañamiento a las trayectorias académicas de

los estudiantes, en estrecha articulación con las orientaciones y definiciones institucionales que acompañan estos procesos formativos (Sayago y Pilili, 2024)
En este sentido, un actor clave en el proceso de implementación de estrategias formativas en entornos virtuales de aprendizaje es la propia institución universitaria que desde la gestión académica plantea una mirada que se ve reflejada en el modelo educativo de la UCASAL (2021). En este documento institucional se sientan las bases para el trabajo pedagógico no solo en carreras virtuales, sino también en carreras presenciales, en propuestas formativas de pregrado, grado y posgrado, referidos al enfoque de enseñanza por competencias, la pedagogía centrada en el estudiante, la investigación formativa, importancia de procesos de hibridación, la internacionalización del currículum como ejes transversales en la formación académica que se brinda en la universidad.
Tomando en consideración las voces de los docentes entrevistados, es posible advertir un posicionamiento epistemológico referido al paradigma mediacional centrado en el docente (Pérez Gómez, 1989) dado que el profesor se constituye en un profesional de la educación que toma decisiones en los tres momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como el momento preactivo (planificación flexible de la enseñanza), momento interactivo (caracterizado por la implementación de la estrategia didáctica en articulación con los intercambios con los estudiantes) y el momento posactivo (relacionado con la evaluación y acreditación del espacio curricular).
Desde este paradigma, el docente asume un rol central al efectuar la planificación de las acciones a desarrollar en el momento interactivo, pero también implementa reflexiones en y sobre la acción para la mejora de su práctica profesional, y conocimiento del grupo de estudiantes. En este proceso, el docente tiene presente las expectativas acerca de los estudiantes que están relacionadas con las particularidades de los estudiantes.

> "En el equipo de trabajo planificamos las clases considerando quienes son los estudiantes. Estos son docentes de diferentes niveles del sistema educativo y tienen competencias específicas para desarrollar las actividades que les planteamos en el aula virtual"

En el caso estudiado, los participantes que cumplen en el rol de estudiantes en las aulas virtuales son sujetos con el título de docentes, con desempeño profesional en diferentes niveles del sistema educativo argentino, por lo cual, al momento de planificar las actividades a llevar a cabo en el escenario formativo, los profesores de las asignaturas asumen que esos sujetos cuentan con saberes previos relativos al ejercicio de la profesión docente, experiencia en escritura de documentos profesionales (como proyectos, planificaciones áulicas, informes, etc.).
A su vez, los docentes a cargo de las asignaturas estipulan la disponibilidad de los materiales de estudios como el módulo de contenidos académicos elaborados por ellos mismos, documentos en pdf, consignas de trabajo para que los estudiantes desarrollen. En este sentido, se visualizan las intencionalidades de la práctica docente en el análisis de las aulas virtuales visitadas.

4.3. Prácticas y eventos letrados

Balanta Martínez (2017) especifica que la alfabetización académica como posibilidad potenciadora para el ingreso a las comunidades científicas y profesionales se vincula estrechamente con la misión y sentido de las universidades. Tal como se señaló previamente, la literacidad académica se constituye en un movimiento que sostiene, entre otros aspectos, la importancia que los estudiantes de educación superior participen

de las prácticas académicas propias de los especialistas en diferentes campos disciplinares.

De acuerdo a Barton y Hamilton (2004) la literacidad, en tanto cultura escrita, constituye una práctica social conformada por las prácticas letradas que despliegan los sujetos en los contextos en los que se desenvuelven. Así, se entiende a "las prácticas letradas como inseparables de los discursos como sistemas sociales de significado que median en la constitución de posiciones del sujeto" (Sito y Moreno, 2021, p. 150). Los nuevos estudios de literacidad se establecen en una postura histórica, social y crítica que aluden al objeto de las prácticas lectoras y escritoras en la esfera académica considerando tres elementos centrales: la identidad, la epistemología y el poder. Las prácticas letradas están integradas social y culturalmente, y atravesadas por relaciones de poder (Sito y Moreno, 2021, p. 151)

Los eventos letrados se vinculan con las ocasiones en que las interacciones de los participantes involucran materiales escritos y su interpretación. Dichos procesos son repetitivos e incluso ritualizados, como sucede en cualquier práctica institucional.

Durante los eventos letrados se hace uso de la lectura y escritura para comprender y analizar las diversas situaciones de la vida diaria de los sujetos. En las carreras estudiadas, los eventos letrados en tanto oportunidades para el despliegue de acciones que incluyen la lectura y la escritura, están constituidos por diversas instancias en las que los profesores promueven procesos escriturales por parte de los estudiantes en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en el que se desarrolla la carrera.

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados y los estudiantes encuestados, el foro es uno de los recursos más utilizados a la hora de promover instancias de escritura académica. En las aulas virtuales analizadas hay foros de novedades, de consultas, de intercambio de opiniones, de debate. En general, las consignas para promover los escritos de los estudiantes están referidas a analizar casos, presentar escritos multimediales (como infografías, podcast, videos breves), proyectos, propuestas de trabajo institucional para el desarrollo de acciones con estudiantes, o planes de mejora institucional en relación a la calidad educativa, entre otros.

Al respecto, algunos docentes entrevistados señalan:

> "En el trabajo con los foros se les solicita una respuesta fundamentada a partir de lectura de la bibliografía abordada y del módulo de contenidos que trabajaron. En las producciones de los estudiantes se ve un tipo de texto más bien argumentativo porque ellos tienen que dar su opinión fundamentada. Y otra consigna es que tienen que interactuar con la respuesta de algún compañero para favorecer el diálogo y el intercambio de ideas en el grupo."

> "Se les solicita una presentación multimodal en la que sí hay texto, pero se los invita a que además del texto, traten de expresarse con otros modos también, en diversos formatos para presentar diferentes ideas respecto a los temas que abordamos en la materia."

> "En las consignas de trabajo les solicitamos que hagan referencia a los autores trabajados. Son espacios de reflexión y análisis de situaciones institucionales."

> "Los tipos de escritura que se presentan en los foros son más bien coloquiales."

En este espacio de foro, la propuesta por parte de los docentes alude a promover instancias de reflexión sobre situaciones educativas y las exigencias para la escritura se relacionan con la coherencia y cohesión textual así como a las referencias explícitas a los textos leídos. De acuerdo a la observación no participante de las aulas virtuales, en este marco no se solicita a los estudiantes que usen las convenciones de citado académico como las Normas APA para especificar dichas alusiones.

Se advierte, entonces, desde las prácticas institucionalizadas plasmadas en las aulas virtuales, que se promueven diferentes actividades académicas que impulsan eventos letrados, sobre todo en el uso de los foros.

El despliegue de prácticas letradas por parte de los docenes y estudiantes de las carreras estudiadas pueden ser vinculadas al concepto de literacidades (Barton y Hamilton, 2004), dado que los estudiantes tienen la oportunidad de plasmar en el texto digital sus opiniones, análisis, posicionamientos en torno a un objeto de estudio, donde el tipo de escritura tiene características más coloquiales y argumentativas. De algún modo, el foro es el espacio donde el estudiante también expresa los saberes que va logrando a lo largo de la cursada de la carrera en respuesta a las consignas de trabajo requeridas por los docentes.

Desde la perspectiva de los nuevos estudios de la literacidad, las prácticas letradas en ámbitos de formación académica se inscriben dentro de un gran espectro en que se ven involucrados la escritura y los textos (convencionales y multimodales), en diferentes contextos sociales.

Frausin, Samoluk y Salas (2010) conceptualizaron al estudiante alfabetizado como aquella persona que tiene la capacidad de argumentar expresando con claridad lo que piensa de modo oral y escrito y puede construir el sentido de un texto logrando apropiarse de una cultura académica.

Al respecto, Olaizola (2015) señala que, a la tradicional concepción de alfabetización académica como prácticas de lectura y escritura socioculturales, situadas, históricamente atravesadas, se agrega la concepción de alfabetización digital que da cuenta de un conjunto de prácticas comunicacionales escritas y desarrolladas en medios tecnológicos-digitales acompañados por procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dichos procesos como la lectura y escritura en entornos digitales tienen ciertas características que los hacen específicos debido al escenario en el cual se implementan o llevan a cabo como la hipertextualidad, la multimodalidad, la intertextualidad que demandan del lector y escritor ciertas competencias comunicativas específicas tales como la capacidad de leer en dispositivos multimediales, producir textos para diversos públicos, considerar las normas escriturales para los entornos virtuales de aprendizaje.

Los cambios sociales, económicos, políticos y culturales imperantes en la era de la tecnología, la globalización y la transnacionalización del conocimiento modificaron los modos de leer y escribir ya que los textos tienen su propia tecnología -hipertexto- dando lugar a nuevas necesidades de alfabetización. Existe, desde esta mirada, un nuevo acto de leer y asistimos a mutaciones en el sentido de la lectura que dan lugar a la reconceptualización del alfabetismo, comprendido como la capacidad “formar parte de la cultura letrada” y “poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada” (Ferreiro, 2002. p. 156).

En este punto es necesario señalar que entre las actividades propuestas por los docentes está la necesidad de promover el uso de diversos recursos digitales para emitir mensajes y dar a conocer la intertextualidad y vinculación entre los textos leídos y comprendidos con los análisis efectuados a partir de las consignas emitidas por los docentes.

De acuerdo a Rosales, Bianco y Paccini (2020), los trabajos de la didáctica específica de la escritura universitaria referidos a concepciones docentes señalan que predomina

una perspectiva que entiende a la escritura como una habilidad genérica que en general se supone como ya lograda al ingresar en el nivel superior, o que a lo sumo se va aprendiendo paulatinamente conforme se avanza en la carrera, de manera intuitiva, por exposición a los textos que se leen.

Tomando en cuenta estos aspectos, se advierte la importancia de configurar situaciones de enseñanza en las que los estudiantes hagan uso de géneros profesionales específicos y construyan las competencias requeridas para la escritura académica. Enseñar la escritura académica implica formar a los estudiantes en las prácticas que desarrollan los miembros de una comunidad disciplinar, siendo los propios docentes de las carreras los que se encargan de ello, cuestión que se expande paulatinamente entre profesores, dispositivos formativos e institucionales.

Por otro lado, en las asignaturas relacionadas con el trabajo de tesis y metodologías de la investigación, las características de las consignas, los recursos utilizados y las exigencias de los docentes se ven atravesados por la necesidad de promover escrituras académicas diferentes, pensando en el producto que deben presentar los estudiantes, tales como el proyecto de tesis y la tesis propiamente dicha, que constituyen géneros académicos específicos y requieren la construcción de competencias específicas relacionadas con la lectura y escritura académica.

En los casos analizados, en este tipo de asignaturas se promueve la lectura de textos teóricos relacionados con artículos científicos y tesis de graduados para que los estudiantes tengan un acercamiento a este tipo de discursos académicos.

Al respecto, se puede inferir que las prácticas docentes implementadas se adhieren al modelo de socialización planteado por Lea y Street (Sito y Moreno, 2021) que considera que para aprender el discurso académico se debe socializar a los estudiantes con los textos de esa esfera.

Los docentes consultados señalan que los estudiantes que cursan las asignaturas de seminario de tesis y tesis evidencian ciertas dificultades respecto al modo de escritura académica, dado que tienen escasos conocimientos previos debido al tipo de discurso que manejan tanto en la formación inicial previa (el profesorado) como en los ámbitos profesionales en los cuales se desempeñan ya que en general no hay un tipo de escritura académica con referencia a autores y con el uso, por ejemplo de las normas de citado. En este sentido, podría mencionarse que los estudiantes poseen conocimiento respecto a la literacidad profesional vinculada a los eventos y prácticas letradas particulares, situadas y contextualizadas en instituciones educativas.

Tal como se viene señalando, prácticas referidas a la literacidad académica, tienen cimientos en relaciones de poder en el campo disciplinar. Un aspecto referido a este tema se vincula con el tipo de requerimientos contextuales y competencias discursivas para la escritura específicamente académica. Por esa relación de poder es que los escritos deben tener estrictas vinculaciones con las Normas APA como norma de citado, características organizativas del texto, usos sociales de ese texto. ¿Para qué se escribe?, ¿para quién se escribe?, ¿qué se comunica?

Aun cuando la investigación se encuentra en desarrollo, los posicionamientos especificados hasta aquí permitirían pensar en una perspectiva de multimodalidad que refiere a las literacidades múltiples, relacionadas con diversas prácticas sociales en las cuales quedan incluidas las prácticas de lectura y escritura convencionales y emergentes (Anstey y Bull, 2018).

5. DISCUSIÓN

Desde los aportes comentados previamente, se plantean algunas reflexiones para continuar indagando en las carreras seleccionadas.

Investigaciones llevadas a cabo por Carlino (2012) señalan que en numerosos casos los docentes de educación superior consideran que la alfabetización académica –literacidad académica- no es un proceso que necesariamente deba desplegarse las aulas universitarias, ya que las bases de la escritura y lectura se brindan en los niveles previos del sistema educativo. Este posicionamiento pedagógico y epistemológico incidirá en la propuesta del dispositivo didáctico.

En los casos analizados, se advierte que tanto en los programas de estudio como en los módulos de contenidos trabajados en las clases no se efectúan planteamientos referidos específicamente a la enseñanza de la escritura académica.

En las aulas virtuales sí se visualizan estrategias que buscan acompañar a los estudiantes en los procesos escriturales en cátedras como metodología de la investigación y seminario de tesis, con el uso de borradores de escrituras y el uso de las normas de citado.

En tal sentido, se observa que en las cátedras analizadas, los géneros discursivos académicos no son objeto específico de enseñanza dado que no se toma tiempo para identificar sus rasgos textuales particulares y su relación con la actividad social en la que se produce y circula.

En los casos analizados se promueven diversas prácticas vinculadas a las literacidades académicas, con diversos formatos de escritura. Se promueven eventos y prácticas letradas que se circunscriben en la carrera: se escribe para dar cuenta de los saberes logrados y las articulaciones con los marcos teóricos.

Los estudiantes tienen familiaridad con modos de escritura relacionados con la literacidad profesional: informes, planificaciones, proyectos. En el desarrollo de la carrera, cuesta más la escritura académica, con normativas específicas, vinculadas al campo disciplinar.

En las carreras analizadas se promueven escasos eventos académicos para la participación de los estudiantes en articulación con las acciones que desarrollan los expertos de la academia, como investigaciones y presentación presentaciones científicas.

Los eventos y prácticas letradas se circunscriben al uso y circulación dentro de las aulas virtuales, para dar cumplimiento a las consignas de trabajo requeridas por los docentes a cargo de las cátedras.

Pese a que en todas las asignaturas estudiadas se promueven espacios de inclusión a la lectura y escritura académica, el proceso de enculturación en las disciplinas (Natale y Stagnaro, 2018) trasciende la determinación sociocultural y las trayectorias escolares previas. En los procesos de literacidad académica, en numerosos casos, los estudiantes son inmigrantes, sujetos recién llegados a una cultura académica novedosa y ajena para ellos.

REFERENCIAS

Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación Docente.* Laborde Editor.

Balanta Martínez, M. (2017) Alfabetización académica y regulación escritural en la formación posgradual en salud. *Revista Educativa de Ciencias de la Salud*, (14), 21-55

Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica *social. Revista Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas,* 109-139. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama

Davini, M. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica para maestros y profesores.* Educación. Santillana.

Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2013) Docus N° 1: Las carreras de Ciclos de Complementación Curricular. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalinguística. En E. Ferreiro (Ed.), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura 151-172. Gedisa.

Frausin, P., Samoluk, M., Salas, P. (2010). Competencias Básicas. La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de educación física de ciudad de santa fe. Una mirada desde los actores. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (21). http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3588

Giménez, L., Cagnolo, S., y Gaiteri, J. (2020) Escrituras multimodales y formación profesional. En Baraldi, V. [et al.] "*Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas".* Universidad Nacional del Litoral. https://acortar.link/s42CVD

Godínez López, E. (2021). Discurso y textos académicos. Definiciones para iniciar un centro de escritura normalista. *Sinéctica,* (56). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-010

Ley 24.521. Ley Nacional de Educación Superior. Publicada en Boletín Oficial 10 de agosto de 1995. Argentina.

Modelo Educativo UCASAL (2021)

Montes Silva, M. y López Bonilla, G. (2017) Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos.* (39)155, 162-178. ISUUE-UNAM https://acortar.link/ESshUE

Natale, L., Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza.* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Olaizola, A. (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplemento SIGNOS ELE*. https://acortar.link/sIE9aq

Pérez Gómez, A., y Gimeno Sacristán, J. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Morata.

Rosales, P.; Bianco, V. y Paccini, L. (2020) Concepciones docentes acerca de la enseñanza de la escritura profesional en el contexto de un proceso de asesoramiento didáctico. En Baraldi, V. [et al.] *"Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas".* Universidad Nacional del Litoral. https://acortar.link/s42CVD

Sayago, A. R. (2022) Trayectorias académicas universitarias: aspectos personales e institucionales, carrera Formación Docente para Profesionales. *International Humanities Review.*

Sayago, A. R. y Pilili, M. D. (2024) Currículum, prácticas de enseñanza y experiencia estudiantil en carreras de posgrado en entornos virtuales de aprendizaje. En C. Flores Lueg y M. Gómez Puerta (Eds) *Conocimiento compartido y educación*. (626-634). Dykinson

Sirvent, M. T. (2006). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. Notas preliminares del libro en elaboración con Rigal, L.: Metodología de la Investigación social y educativa; diferentes caminos de producción de conocimiento.

Sito, L.; Moreno, E. (2021) Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Revista enunciación* (26), N° especial, 149 – 169 https://doi.org/10.14483/22486798.16747

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: en análisis desde una didáctica reflexiva.* Miño y Dávila.

Taylor S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Qui porta flors a na Glòria? (1975): identitat, desig i tabú en els primers contes de Carme Riera

Laura Sellés Lloret

Universitat d'Alacant (Espanya)

DOI:https://doi.org/10.14679/4129

Resum: La proposta següent estudia com es configuren els aspectes relacionats amb la identitat sexual, el desig i el tabú en la narració "Qui porta flors a na Glòria?" inclosa en el recull *Te deix, amor, la mar com a penyora* (1975) de Carme Riera. Així, pararem atenció als llocs en què se situa la trama narrativa i analitzarem, des de l'òptica dels estudis afectius, quin paper juguen les protagonistes i quina significació se'n deriva en relació amb el seu context històric. L'objecte de la nostra anàlisi són, per tant, els espais, les accions que (les) habiten, contemplen, salven, aïllen i maten les protagonistes i que, en definitiva, esdevenen testimonis de les seues vicissituds i emocions. Així les coses, analitzarem la identitat sexual, el desig i el tabú a fi de veure quin diàleg s'estableix entre aquests per veure com aquesta lectura no seria la mateixa si la férem en clau heterosexual; és a dir, com la condició que la protagonista tinga un desig lèsbic orienta les implicacions i significacions que es desprenen de la lectura.

Palabras clave: Carme Riera, literatura catalana contemporània, literatura lèsbica, estudis espacials

Abstract: The following proposal studies how aspects related to sexual identity, desire and taboo are configured in the story "Qui portava flors a na Glòria?" included in the collection "Te deix, amor, la mar com a penyora" (1975) by Carme Riera. In this way, we will pay attention to the places in which the narrative plot is located and we will analyze, from the perspective of affective studies, what role the protagonists play and what significance is derived from it in relation to its historical context. The object of our analysis is, therefore, the spaces, the actions that inhabit, contemplate, save, isolate and kill the protagonists and that, ultimately, become witnesses to their vicissitudes and emotions. Thus, we will analyze sexual identity, desire and taboo in order to see what dialogue is established between them to see how this reading would not be the same if we did it in a heterosexual key; that is, how the condition that the protagonist has a lesbian desire guides the implications and meanings that emerge from the reading.

Keywords: Carme Riera, contemporary catalan literature, lesbian literature, critical theory of space

1. REVISITAR ELS PRIMERS CONTES DE CARME RIERA CINQUANTA ANYS DESPRÉS

Te deix, amor, la mar com a penyora (a partir d'ara, TD) és una obra importantíssima en la literatura dels setanta, perquè significa la irrupció de Carme Riera com a escriptora en consonància amb l'emergència d'altres dones com ara Montserrat Roig, Isabel Clara Simó i, més tard, Maria Barbal, les quals formen una espècie de generació de dones que a partir de la transició es dediquen a escriure amb veu pròpia (Cotoner, 1991, p. 19; Camí-Vela, 2000, p. 12; Cabré, 2011; Simonis, 2011, p. 107; Cortés, 2018).

Les aproximacions teòriques a l'obra rieriana han estat diverses, ja que la seua obra ha generat un gran interés entre la crítica literària, entre les quals he d'esmentar Nichols (2000 i 2011) i Simonis (2011) —especialment—, com també han resultat de molta utilitat les aportacions d'Ardolino (2006), Camí-Vela (2000), Cortés (2010), Cotoner (1991 i 2006), Epps (1995), Ferrando (2017), Gleen (1993) i Tsuchiwa (2000). Així les coses, la lectura del recull de contes primerenc de Carme Riera, *Te deix, amor, la mar com a penyora* (1975), juntament amb el recull *Jo pos per testimoni les gavines* em va captivar per complet per la bellesa amb què descriu una relació sentimental summament condicionada pel context i el dolor que provoca a les protagonistes dels contes homònims. No obstant això, a banda dels dos coneguts textos ja considerats "clàssics de la literatura lèsbica", tal com considera Simonis (2011: 108), Riera va escriure un relat en què hi ha també una possible lectura en clau lèsbica.

És per això que l'objectiu de la nostra anàlisi és, per tant, bastir una aproximació suggeridora i actualitzada d'algunes de les arestes temàtiques d'aquesta història generalment poc atesa per la crítica literària perquè col·labore al seu estudi i relectura.

Per a fer-ho seguirem la metodologia de la literatura comparada des de l'enfocament dels estudis de gènere —atés que el seu gran interrogant és la construcció de la identitat— i, concretament, de la sexualitat. El tipus de diversitat sexoafectiva que estudiarem és l'homosexualitat femenina, per la qual cosa l'aparat crític contextual i que ens ajudarà a analitzar els textos és, fonamentalment, la crítica lesbiana.

Una vegada llegiré el text objecte de la nostra anàlisi amb deteniment, seleccionaré un grapat de citacions agrupades en diferents constel·lacions que responen a un epígraf dins del macrotema que ens ocupa. Aquestes tres subdivisions, que palesaran diferents matisos que orbiten al voltant de la qüestió central del nostre estudi, seran: la construcció de la identitat sexual lesbiana, la representació del desig i la conflictivitat que provoca del tabú en relació a la materialització del desig. Finalment, posarem en relació totes les conclusions extretes de l'estudi particular de les obres a fi d'establir-ne unes de generals. En aquestes conclusions, farem un balanç final i destacarem els aspectes més significatius del nostre estudi, que configuren l'apartat corresponent.

1.1."Qui portava flors a na Glòria?" (1975)

Aquest conte pertany al primer recull de contes, *Te deix, amor, la mar com a penyora*. És la història d'un crim, l'assassinat de na Glòria, narrat per Aina, la seua confident i cosina. Tot el relat és la declaració de la protagonista, la qual explica als agents de policia amb detall els esdeveniments previs i tots el que els puga resultar d'utilitat perquè investiguen el cas. El culpable d'aquest homicidi resultà ser Hans, promés de Glòria, el qual, completament boig i enamorat de la seua promesa, així com abduït per la seua afició per la taxidèrmia, la posa en pràctica amb la seua futura esposa. Així doncs, ens resulta interessant per al nostre estudi perquè la relació entre les dues dones es pot llegir en clau lèsbica, ja que l'afecte d'Aina, qui ha conviscut amb Glòria des de la infantesa, va més enllà que el d'una amistat a l'ús. A més a més, tal com assenyala Simonis (2011, p. 112), el relat ens interessa perquè "[Aina és] un altre personatge lèsbic de Riera que es manifesta encarnat en una ideologia heterosexista" que, fins i tot, va una mica més enllà en la censura que ella s'autoimposa.

2. ANÀLISI

2. 1. Identitat

La narradora d'aquest relat, en la seua confessió, subratlla que la seua identitat sexual *no és lesbiana*: "Els assegur que la moralitat més absoluta va prevaler en les nostres relacions, que no tingueren res de prohibides" (FG, p. 52), ja que no hem d'oblidar que

en aquell context l'homosexualitat —especialment la femenina— estava condemnada socialment (i legislativament). Ens trobem, doncs, davant d'un altre cas de subjecte que es nega a si mateix per les circumstàncies en què viu. A més, al marge de la negació de la seua identitat sexual, Aina té una forta convicció catòlica que col·labora a la castració de la llibertat sexual, ja que l'Església (especialment en aquell context franquista en què situem els esdeveniments del relat) censurava i condemnava les actituds fora de l'heterosexualitat, atés que l'únic que estava ben vist era el sexe dins del matrimoni amb finalitats reproductives, de manera que la narradora de la història queda totalment fora d'aquesta concepció religiosa ideal. És per això que els prejudicis a què s'adscrivien les seues conviccions s'apoderen de la seua personalitat per tal de reprimir les seues pulsions sexuals, prohibides, a més a més, per raons morals de parentiu, de manera que no té altre remei que assumir-les i ho fa fins al punt que només podem intuir a qui estima per les seues declaracions llegint entre línies, ja que en cap cas se n'explicita res. D'alguna manera, la identitat de la narradora es configura a partir dels prejudicis que ella mateixa té sobre la seua condició sexual, la qual resulta totalment adormida en tot el relat i que només s'apodera d'ella en el moment que esdevé còmplice del promés de la seua estimada en assassinar-la.

2.2 Desig

Els indicis que ens fan pensar que Aina estima na Glòria els trobem, en primer lloc, en la declaració directa: "No els negaré que na Glòria fou la persona més important de la meva vida i, entre totes les que he conegudes, la que més m'interessà." (FG, p. 51). És a dir, la percep amb un afecte espacial, ja que al llarg del relat la considera un ésser excepcional i s'hi refereix amb molta estima: "Na Glòria era realment bella. Ningú no hauria dit —la pell sense cap arruga, el cos esvelt, ben motllurat— que acabava de complir trenta-cinc anys. Em feia creus com aquella dona tan guapa, tan interessant i atractiva, no s'havia casat" (FG, p. 54) i també quan diu "s'anava convertint en la dona meravellosa que poc després arribaria a ésser" (FG, p. 56). En un altre moment del relat, Aina, la narradora, li diu "Glòria, em fa l'efecte que estàs enamorada..." (FG, p. 55) i aquesta li replica que "I si fos vera, te sabria greu?" (FG, p. 55). En aquest breu diàleg podem inferir que Glòria intueix que Aina sent alguna cosa per ella, ja que la seua contestació insinua un possible desencant en la persona que la rebrà: pel context sabem que la seua resposta serà afirmativa i que, per tant, pot afectar la seua amiga perquè aquesta sap que l'afecte que sent vers ella és sentimental, no com una relació d'amistat a l'ús.

Així mateix, el fet que Aina siga capaç de passar per alt coses que la molesten per Glòria també es pot entendre com un símptoma d'amor, ja que normalment aquest sentiment impulsa a fer coses per l'altre, com ara consentir que l'afició a la taxidèrmia d'ocells del promés de la seua amiga, Hans, l'envaïsca:

> Si haig d'ésser-los sincera, els diré que sols per donar gust a na Glòria em resignava que els ocells ocupessin el mateix lloc assignat a les porcellanes, els ventalls antics o la plata. Només veient-los em feien picor. Tot el meu cos s'omplia d'urticària i em calia empassar-me una pastilla d'un medicament antihistamínic que el metge, a qui vaig consultar a causa dels ocells, em va receptar. Na Glòria no sabia que el meu mal era fruit de l'al·lèrgia que em produïen aquelles mòmies que ella, de tant en tant, acaronava... (FG, p. 54-55).

En aquesta línia, també podem considerar una mostra d'afecte la reacció reticent a la proposta de matrimoni que fa l'estranger a la seua amiga: "Quan na Glòria em manifestà que Hans li havia demanat que es casés amb ell, no em féu gaire gràcia." (FG, p. 56), que intenta remeiar intentant no trencar la unitat familiar que conformaven elles dues: "Vaig oferir a na Glòria la casa que habitàvem totes dues, perquè els servís de llar. [...] D'aquesta manera la seua intimitat quedaria preservada i jo no viuria tampoc sense la companyia de na Glòria" (FG, pp. 56-57). Tots aquests indicis, encara que no determinants, alimenten una atmosfera de suggestió que permet que el lector en faça una lectura en clau homoeròtica. Veiem també com la irrupció de la figura masculina, símbol de la veu heteropatriarcal, en la vida de na Glòria trenca la unitat que conformaven les dues dones.

En aquest conte el desig es manifesta en termes de frustració per la no realització. Al principi del relat observem com la narradora declara que el seu malestar és degut a la incertesa del parador de la seua amiga, fet que li provoca un dolor tan intens que, fins i tot, esdevé somàtic. A més a més, subratlla que tot el seu turment s'inicia el dia de la desaparició i que, per tant, si aquesta no s'haguera produït, res no l'hauria pertorbat. Aquesta gran preocupació evidencia una relació d'afecte molt gran, si més no, per part de la narradora, tal com podem percebre en el fragment següent:

> Des del dia que desaparegué na Glòria no m'he trobada bé. Vostès ho han pogut comprovar veient-me al llit, amb febre, quasi trastornada. El meu mal ha amainat una mica fa unes hores i puc, amb gran esforç, escriure aquestes ratlles. [...] (FG, p. 51)

En un moment donat, la narradora exposa la tesi "la bellesa fa mal, però en fa més, molt més, la seva absència" (FG, p. 58), paraules amb què expressa el dolor que sent per la pèrdua de la seua amiga, la qual és referida, metonímicament, per les seues qualitats físiques. Una altra mostra de la debilitat que sent vers Glòria la podem trobar en la súplica que adreça als agents de policia: "Jo els prec que no siguin massa cruels amb ell perquè ni tan sols una venjança justa no em serviria de consol, ni amb la mort de l'assassí daríem la vida a sa víctima." (FG, p. 58) o la hipèrbole en què es palesa la gran estima que li tenia: "Després? Daria la meva vida per saber què va passar després" (FG, p. 59).

La nit de la desaparició, mentre Aina l'esperava al saló, com de costum, la nit anava passant i va sonar el telèfon, però com que era molt tard i estava mig somnàmbula no el va poder agafar a temps. Aleshores, penedint-se'n, exposa a la policia: "La trucada —no estic segura de no haver-la somiada—, m'inquieta d'allò més. Era na Glòria?". El seu turment, doncs, s'origina a partir de la incertesa de no saber on era, però que, una vegada hi reflexiona i repassa tots els esdeveniments, recorda que potser el seu estat d'inconsciència per la son potser va col·laborar que aquesta morira, ja que hi ha la possibilitat que la hipotètica trucada haja sigut de la víctima demanant auxili. Fins i tot aconsegueix contactar amb Hans, el qual li diu que Glòria dorm i, sense més explicacions, li penja el telèfon, esdeveniment que accentua la seua preocupació: "Amb pànic, amb desesperació, sense saber com actuar, vaig pujar a despertar la cuinera." (FG, p. 60)

A partir d'aquest moment, la narradora entra en un estat d'incertesa i angoixa irreversible a l'espera de qualsevol senyal que col·labore a resoldre satisfactòriament el cas: "He passat nits senceres vetllant vora el telèfon amb l'esperança que [...] em cridaria per a dir-me que estava bé i que no passés pena" (FG, pp. 63-64). Però el pas del temps anava sumint la narradora en la desesperació fins al punt de tenir al·lucinacions amb la seua amiga, accentuades pel fort sentiment de dolor que l'assolava:

> Amb els ulls oberts, mirant el buit, asseguda al costat de l'aparell, veia desfilar una dansa, a voltes cadenciosa i pausada, a voltes frenètica. Amb els braços traçaven signes que no aconseguia desxifrar. Al mig de tots na Glòria, vestida de negre, somreia, somreia.... Com una cega estenia les mans per tocar-la i tocava quelcom llefiscós, aferradís, unes mans gelatinoses com de calàpet i un rostre que, al meu tacte, semblava de cera. Una esgarrifança terrible em recorria el cos, de cap a peus, i sentia com la febre s'anava apoderant de mi. (FG, p. 64)

Tota aquesta simptomatologia del patiment pot derivar d'una preocupació hiperbòlica sense més ni més, però en el cas del relat, les possibles al·lusions a una lectura en clau lèsbica col·laboren a fer més entenedor el sofriment d'Aina. El punt culminant d'aquest turment arriba quan la narradora rep la notícia que la seua amiga havia mort, tal com ella mateixa expressa:

> Abans-d'ahir, quan vostès, amb un tacte que els agraesc, però que fou del tot inútil, em confirmaren la mort de na Glòria, vaig caure en l'abatiment més absolut. Aquest matí, segons em diu la infermera, he començat a reaccionar com una persona normal; fins ahir delirava. (FG, p. 64)

2.3 Tabú

Finalment, posarem en relació totes les conclusions extretes de l'estudi particular de les obres a fi d'establir-ne unes de generals. En aquestes conclusions, farem un balanç final i destacarem els aspectes més significatius del nostre estudi, que configuren l'apartat corresponent. Veiem, doncs, que no és únicament la presència masculina la que trunca la unitat que hi havia entre les dues, sinó que, al marge de l'aparició o no de Hans, és ella mateixa qui es resigna a acceptar la situació de convivència i complicitat sense anar més enllà. Val a dir que els prejudicis estan instal·lats en la seua persona i que, per tant, és víctima de les seues pròpies conviccions, les quals no la deixen ser tan feliç com voldria. És per això que Aina sent la necessitat de justificar que la relació que hi havia entre les dues no era de caire sentimental, sinó que tenien un lligam molt estret, però que no escapava de la "normalitat":

> Sé que vostès creuen, i aquesta darrera afirmació meva basa les seves suposicions, que un sentiment molt més fort que l'amistat ens unia. [...] Però els assegur que la moralitat més absoluta va prevaler en les nostres relacions, que no tingueren res de prohibides. [...] Jo els assegur, pel nom estimat de na Glòria, que entre nosaltres tot fou d'una absoluta netedat. Déu faci que em creguin. (FG, pp. 51-52)

A parer nostre, la insinuació lèsbica és evident, si més no, per part d'Aina, la narradora, ja que, el context afecta la llibertat sexual i, per tant, les obliga a adaptar-se al règim heteronormatiu (recordem que la contemporaneïtat del moment en què es desenvolupa l'acció és, com a tard, l'any 1975 i, per tant, hi ha un gran clima repressor amb la llibertat sexual, especialment en el cas les dones). Consegüentment, aquest intent d'autojustificació per deixar clar que no es tracta d'una relació lèsbica delata que potser no ho va ser perquè simplement no va poder ser, no perquè realment no hi haguera, com a mínim per part de la narradora, un interés sentimental cap a la desapareguda, ja que l'autora, Carme Riera, no necessitaria explicitar aquests detalls si no tingueren

rendibilitat per a la història. És, per tant, un exemple més de tabú sobre les relacions entre dones que, encara que en cap moment es fan explícites, hi ha un clar prejudici sobre aquestes.

3. CONCLUSIONS

En la narració FG, la impossibilitat d'efectuar el desig, reduït a compartir experiències amb la Glòria a causa dels prejudicis —que la mateixa narradora té sobre la seua condició sexual—, tal com havia fet fins ara, queda truncat per l'assassinat d'aquesta, fet que indueix la narradora a desitjar la seua pròpia mort, ja que sense Glòria la seua vida no té sentit. Algunes al·lusions al suïcidi són, per exemple: "La seva absència és per a mi tan dolorosa que em fa desitjar la mort" (FG, p. 51) i "sense les meves conviccions religioses, encara més fortes que la meva pena, hauria fet un disbarat" (FG, p. 63).

Finalment, Aina reflexiona sobre un detall que no acaba d'encaixar en tot aquell trencaclosques, i és el fet que quan la van trobar els agents estava coberta de flors:

> Però fins i tot esbrinat aquest punt, n'hi ha d'altres obscurs, en aquesta història, i un m'inquieta més que cap. ¿D'on treia l'assassí les poncelles i els gladiols que cobrien el cos de na Glòria? La garriga d'Andratx és absolutament erma, les roses i els gladiols són plantes que el mes de gener només estiven als hivernacles. ¿D'on els treia, en Hans? Qui els hi enviava? Apunt la possibilitat d'un còmplice, d'un encobridor. Són vostès els qui tenen l'obligació de trobar-lo. *En el meu deliri era jo mateixa qui duia les flors a na Glòria*. (FG, p. 66)

Amb aquestes últimes vacil·lacions la narradora confessa que potser ella, completament absorta per l'amor que sentia per na Glòria, hauria pogut esdevenir la còmplice de l'assassí. En un moment de la confessió d'Aina, en recordar les paraules de Hans quan va veure engalanada la Glòria la nit abans que la segrestara, "No es pot ser tan bell, fa mal!", aquesta reflexiona "La bellesa fa mal, però en fa més, molt més, la seva absència" (FG, p. 58). Val a dir que segons aquest indici, si el connectem amb el final de la narració, casa perfectament amb la possible implicació de la narradora en el crim, encara que de manera inconscient, perquè —com hem dit— estava alienada per l'amor que sentia cap a Glòria. En un acte egoista de perpetuar la seua bellesa, probablement accediria a dissecar-la com un ocell per tal que romanga, per sempre més, així de bella. D'aquesta manera eternitza la seua persona, ja que és l'única manera que té de tenir-la, no com ella voldria, però sí de l'única manera que ho podria aconseguir. En definitiva, la mort de la Glòria tindria, doncs, dos culpables, d'una banda Hans, promés i artífex del pla, i, d'altra banda, Aina, cosina secretament enamorada de la víctima que, obnubilada pels seus sentiments, accedeix a col·laborar en el seu assassinat. De fet, tota l'alienació postraumàtica, segons aquesta hipòtesi, pren sentit ja que, de vegades, les experiències més dures ens indueixen un estat de xoc en què som incapaços de recordar-ho tot, tal com demostra ella en el seu relat, ja que no és fins al final que no coneixem aquesta suposada conspiració inconscient.

Tot açò, relacionat amb el tema de l'amor entre dones, pren sentit en tant que, com que la seua possible relació mai no seria socialment ben vista, ni tan sols contemplada per part de Glòria, l'instint del desig de la narradora ultrapassa els límits de la racionalitat i la indueixen a actuar com una psicòpata. Aleshores —reprenent el que comentàvem adés de la manca de sentit i les possibles solucions—, en aquest exemple, en lloc de suïcidar-se, opta per matar, a fi de perpetuar-la mitjançant la dissecció, la seua estimada

Glòria. Així mateix, la mort de Glòria, tal com assenyala Camí-Vela (2000, p. 34) "puede interpretarse como que la relación heterosexual forma parte de las estructuras sociales que oprimen a la mujer y conducen a su destrucción personal". De fet, ella mor per a ser un objecte de contemplació i resulta, per tant, subordinada al delit de l'altre perquè únicament aprofita per a això. Un altre exemple d'aquest rol són les joies amb què començava a engalanar-se, costum que no tenia abans de conéixer Hans, les quals són símbol de la funció purament decorativa que s'atorga a na Glòria i que, a poc a poc, anava adoptant.

Al remat, en el relat de FG en relació amb la identitat directament hi ha, des del principi, un rebuig cap a qualsevol consideració homosexual, motivada per la forta repressió que domina a la narradora i que assumeix gràcies a les seues fortes conviccions catòliques i la por a la condemnació social de l'homosexualitat.

En relació amb el desig, no s'efectua, ja que resulta inconcebible i taxativament prohibit i, fins i tot, en el cas d'Aina el desig es transforma en idolatria i aquesta, al seu torn, en una mena de fanatisme que la indueixen a col·laborar en el crim.

Quant a l'aspecte del tabú, és Aina qui s'autocondemna i limita la seua felicitat a fi de no crear un escàndol que, a més a més, té la necessitat de justificar per desviar qualsevol insinuació que la situe en el punt de mira social, ja que no té cap voluntat conscient de transgredir la norma, sinó que simplement intenta mantenir-se en els límits de la moralitat. De fet, en relació amb la mort, cal destacar que, en el cas de FG, són les "seues conviccions religioses" les que salven la narradora de cometre un acte criminalitzat per l'Església catòlica com és el suïcidi, però el seu deliri per amor ultrapassa els límits de la racionalitat i esdevé còmplice de l'assassinat de la seua estimada Glòria a fi de poder perpetuar-la.

El tractament de la diversitat afectivosexual ha fet un canvi significatiu que es palesa, entre altres aspectes, en tots els factors relacionats amb el fet literari (tant tot el que intervé en el procés de producció com en el de recepció). És per això que des de les primeres propostes lèsbiques, com són els relats de Riera (1975 i 1977), fins a, per exemple, l'obra literària d'Eva Baltasar, Laura G. Ortensi, Bel Olid o Patricia Castro, hi ha hagut una considerable evolució favorable en pràcticament tots els aspectes. En aquest sentit, podem reflexionar que en el relat rierià, en particular, així com en els altres dos contes lèsbics, hi ha un predomini de la negació. Així doncs, en un altre nivell d'abstracció podríem parlar que hem passat de la representació de l'escàndol a la plasmació d'una normalitat. Açò últim repercuteix directament en la conducta dels personatges, de manera que als contes rierians les il·lusions de les narradores queden sempre truncades i, per tant, seran víctimes de les conseqüències de la passió amorosa. La transposició, per tant, de la temàtica de l'amor entre dones, tampoc no és la mateixa: als relats de Riera trobem una ocultació conscient (TD i JP) i també una ferma negació (FG) de la identitat sexual de les narradores que les conduirà a la tristesa, la bogeria i la delinqüència, respectivament, de manera que la mort és present en les primeres històries lèsbiques.

REFERÈNCIES

Ardolino, F. (2006). *Ou sont les vierges d'antan?* Carme Riera contista. *Caràcters*, *34*, 28-29.

Cabré, M. À. (2011). Plomes de paper: Representació de les lesbianes en la nostra literatura recent. Dins M. Torras (Ed), *Accions i reinvencions. Cultures lèsbiques a la Catalunya del tombant de segle XX-XX*I (Vol. IX, pp. 17-40). UAB / UOC.

Camí-Vela, M. (2000). Exilio, rechazo y búsqueda en *Te deix, amor, la mar com a penyora*, *Jo pos per testimoni les gavines* y *Temps d'una espera*. Dins *La búsqueda de la identidad en la obra literaria de Carme Riera*. Editorial Pliegos.

Cortés, C. (2010). Dona i societat: la denúncia en els relats breus de Carme Riera, M. Antònia Oliver i Isabel-Clara Simó. Dins J. A. Reynès *et al.* (Eds.), *Transformacions*: *Literatura i canvi sociocultural dels anys setanta ençà* (pp. 171-180). Universitat de València.

Cortés, C. (2018). Les narradores catalanes dels segles XX i XXI: la generació pont. *Catalonia*, *23*, 3-16.

Cotoner, L. (1991). Introducción. Dins C. Riera, *Te dejo el mar* (pp. 11-39). Espasa.

Cotoner, L. (2006). Discurs polifònic, realitat polièdrica un tret característic a l'obra de Carme Riera. *Caràcters*, *34*, 26-27.

Epps, B. (1995). Virtual Sexuality: Lesbianism, Loss, and Deliverance in Carme Riera's «Te deix, amor, la mar com a penyora». Dins P. Smith, i E. Bergmann (Eds.), *¿Entiendes? Queer readings, Hispanic Writings* (pp. 317-346). Duke University Press.

Ferrando, M. (2017). El paratext en la narrativa de Carme Riera: títols, dedicatòries i epígrafs. *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, *22*, 79-100.

Gleen, K. (1993). Reading and writing the other side of the story in two narratives by Carme Riera, *Catalan Review*, *VII*(1), 51-62.

Goicoechea, M. Á., *et al*. (2015). *Chicas que entienden: in-visibilidad lesbiana*. Egales.

Nichols, G. (2000). El retorn als orígens. Dins L. Cotoner (Ed.), *El mirall i la màscara: vint-i-cinc anys de ficció narrativa de l'obra de Carme Riera* (pp. 5-30). Destino.

Nichols, G. (2011). La memoria de l'ordre de les coses a l'obra de Carme Riera. Dins P. Arnau i L. Cotoner (Eds.), *Els subjectes de l'alteritat: estudis sobre la narrativa de Carme Riera* (pp. 15-32). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Riera, C. (2014). *Te deix, amor, la mar com a penyora* i *Jo pos per testimoni les gavines*. Edicions 62.

Simonis, A. (2011). Victimisme i palimpsest lesbià a la narrativa de Carme Riera i Montserrat Roig. Dins M. Torras (Ed.), *Accions i reinvencions. Cultures lèsbiques a la Catalunya del tombant de segle XX-XXI* (Vol. IX, pp. 107-119). UAB / UOC.

Tsuchiya, A. (2000). Seducció i simulació a *Una primavera per a Domenico Guarini* de Carme Riera. Dins L. Cotoner (Ed.), *El mirall i la màscara: vint-i-cinc anys de ficció narrativa de l'obra de Carme Riera* (PP. 51-72). Destino.

Claves para la implantación de programas de práctica física infantil

Roberto Silva Piñeiro

Universidade Vigo (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4130

Resumen: Se ha detectado en los últimos años una excesiva presencia en espacios interiores entre la población infantil, también en el contexto escolar, lo que perjudica las adaptaciones logradas a través del contacto natural. La escuela tiene un rol crucial en fomentar hábitos saludables, aunque se enfrentan deficiencias en la implementación de programas y espacios adecuados para la práctica física en edad infantil, y la actividad física es esencial para el desarrollo integral de los niños, beneficiando su salud física, emocional y social. Las recomendaciones sugieren al menos 60 minutos de actividad física moderada a vigorosa diariamente, sin embargo, su incumplimiento es un problema global, en el que entorno de práctica tiene especial importancia. Se pretendió estudiar cómo afecta la actividad física al aire libre a los niños en edad infantil mediante una revisión sistemática internacional. Los resultados indican que la práctica de actividades físicas al aire libre proporciona beneficios significativos a nivel físico, emocional y social, y fomenta los hábitos saludables, motivación, creatividad y autonomía. Se sugiere realizar estudios que consideren otros espacios exteriores con especial interés, como los patios escolares, y el impacto en niños con discapacidad.

Palabras clave: Actividad física, aire libre, edad infantil, salud, beneficios

Abstract: In recent years, an excessive presence in indoor spaces has been detected among the child population, also in the school context, which undermines the adaptations achieved through natural contact. The school has a crucial role to play in promoting healthy habits, although there are deficiencies in the implementation of adequate programmes and spaces for physical activity at an early age, and physical activity is essential for the integral development of children, benefiting their physical, emotional and social health. Recommendations suggest at least 60 minutes of moderate to vigorous physical activity daily, however, non-compliance is a global problem, in which practice environment is of particular importance. We aimed to study how outdoor physical activity affects children of infant age through an international systematic review. The results indicate that outdoor physical activity provides significant physical, emotional and social benefits, and promotes healthy habits, motivation, creativity and autonomy. It is suggested that studies should consider other outdoor spaces of special interest, such as school playgrounds, and the impact on children with disabilities.

Keywords: Physical activity, outdoor, children, health, benefits

1. INTRODUCCIÓN

El estudio y promoción de la actividad física en la infancia es relevante tanto en la sociedad como en el ámbito educativo. La falta de actividad física en los niños es un problema que afecta su salud integral, tanto física, emocional como social, y actualmente es especialmente preocupante desde la óptica escolar, pues buena parte de

su tiempo depende de las oportunidades que se le ofrezcan desde la escuela. Lo importante está en el bienestar de los niños y su capacidad para desarrollar habilidades básicas para la vida. La escuela por su parte, como entorno formativo, tiene un papel fundamental en fomentar hábitos saludables desde la infancia, sin embargo, detectamos carencias en la implementación de espacios y programas de manera efectiva.

La actividad física está reconocida como un elemento básico para la salud a lo largo del tiempo, un pilar para la prevención de enfermedades cardiovasculares, la diabetes tipo 2 o ciertos tipos de cáncer (OMS, 2020). Durante la infancia, existen períodos sensibles de crecimiento y desarrollo en los que la actividad física puede tener un impacto significativamente positivo. Estas fases responden a momentos en los que el binomio cuerpo-cerebro son particularmente receptivos a estímulos externos, lo que permitirá mejorar el desarrollo de habilidades motoras, la plasticidad cerebral, la densidad ósea, o la higiene cardiovascular, ayudando así a establecer hábitos saludables que perduren toda la vida. Asimismo, la práctica física infantil incluye potencialmente la mejora de las capacidades físicas, el mantenimiento del peso corporal y la reducción del riesgo de obesidad y complicaciones metabólicas.

El desarrollo mental y emocional es otro de los beneficios en los que la actividad física regular tiene efectos contrastados, con mejoras de la concentración, la memoria o el rendimiento académico (Chacón et al., 2020). Se ha comprobado que con un hábito físico regular se estimula la producción de nuevas neuronas y su conexión, aún sin realizar ningún tipo de esfuerzo cognitivo. En particular, la actividad física también libera diferentes sustancias al cerebro que elevan el estado de ánimo y reducen el estrés y los síntomas de depresión y ansiedad (Biddle et al., 2019). Del mismo modo, a través de la participación en deportes y juegos, los niños aprenden a disfrutar con sus compañeros, desarrollar diferentes habilidades y resolver conflictos, muy importante para su desarrollo socio-emocional. En todo caso, la actividad física ha de adaptarse a la edad del niño, teniendo en cuenta que deben participar en una variedad de actividades físicas que incluyan juegos, deportes, ejercicios aeróbicos y de fortalecimiento muscular y óseo (Piercy et al., 2018).

A menudo, la actividad realizada por los niños no alcanza la intensidad necesaria para poder obtener unos beneficios significativos para la salud. Es esencial que las actividades estén bien diseñadas y supervisadas para asegurar que sean lo suficientemente beneficiosas para los niños. En este sentido, la OMS (2019) mantiene que los niños debieran realizar al menos 180 minutos de actividad física a cualquier intensidad a lo largo del día, incluyendo al menos 60 minutos de actividad moderada a vigorosa, incluyendo juegos estructurados y no estructurados para su desarrollo motor y coordinativo. Pero a pesar de las claras indicaciones internacionales, muchas investigaciones siguen señalando problemas en su implementación. El primero sería la inactividad y el sedentarismo, ya que está demostrado a nivel mundial que un porcentaje bastante llamativo de niños y adolescentes no cumplen con las recomendaciones, influidos en este tiempo por el aumento de la actividad frente a pantallas y una mayor mecanización de nuestros hábitos diarios (OMS, 2020). El porcentaje de población infantil que no cumple las expectativas es preocupante, y está asociado a numerosos problemas de salud a corto y largo plazo.

Otro inconveniente sería el nivel socioeconómico, pues las personas con menos recursos suelen tener acceso a menos instalaciones deportivas y espacios seguros para jugar, lo que limita su capacidad para participar en actividades físicas y aprovechar sus beneficios. La organización escolar es otra variable de influencia, ya que el descenso del tiempo dedicado a la Educación Física es un obstáculo. Muchas escuelas lo han reducido para dedicarlo a materias académicas (James et al., 2023), lo que pudiera

afectar negativamente a la salud y también al rendimiento académico, lo contrario a lo que se plantea. La falta de conocimiento y sobre todo de convencimiento por parte de docentes y familias sobre los beneficios de la práctica física saludable está claramente limitando el apoyo a estas actividades. Asimismo, el entorno de actividad, referido a los espacios de práctica interior o exterior, es relevante, teniendo en cuenta que el centro escolar puede disponer de lugares naturalizados, como un patio o un pequeño parque, que podrían considerarse como espacio exterior y no estrictamente al aire libre. Entretanto, una de las consecuencias que apunta Louv (2019), es que la ausencia de contacto con la naturaleza puede llevar a lo que se denomina trastorno por déficit de naturaleza, afectando negativamente el bienestar físico y emocional de los niños.

2. OBJETIVOS

a) Visibilizar la importancia de la actividad física al aire libre en el desarrollo desde las primeras etapas; b) Analizar los factores de mayor consideración en los programas recientes de actividad física infantil.

3. METODOLOGÍA

3.1. Procedimiento

Se efectuó una revisión sistemática en diferentes bases de datos científicas, tanto de revistas científicas como tesis doctorales, para así conocer las características de las propuestas más relevantes llevadas a cabo acerca de la actividad física infantil al aire libre en los últimos años. Para su correcta elaboración, se siguieron las directrices de la Declaración PRISMA (Page et al., 2020). Se procedió con una primera búsqueda de rastreo para apoyar la fundamentación teórica en Dialnet, Teseo y Scopus, para posteriormente realizar la búsqueda principal de evidencia y protocolo de estudio en cinco bases con campos de estudio fundamentalmente sobre salud, actividad física y educación: Google Académico (Multidisciplinar), SportDiscus (Deporte y salud), Scopus (Multidisciplinar), Medline (Medicina y salud) y Researchgate (Multidisciplinar–Red Investigadores). Se eligieron las mencionadas plataformas para atender a una búsqueda más amplia y abierta, que incorporase el ámbito escolar.

3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron trabajos presentes en bases de datos internacionales, tanto en español como inglés, entre 2004-2024 (normalmente se plantean en los últimos 10 años, pero se consideró ampliarlo por la anomalía pandémica). Se eligieron los reportes que incorporasen programas de actividad física al aire libre y referidos a Educación Infantil (0-6 años), excluyendo los referidos a otras etapas y los trabajos académicos, con especial atención a la duplicidad de registros.

3.3. Estrategias de búsqueda

Para una adecuada búsqueda de evidencia científica, es importante llevar a cabo una combinación de las palabras clave utilizando los operadores booleanos, que se manifiestan de manera diferente conforme el recurso utilizado. Se utilizaron AND/Y: cuyos símbolos son "+" y "&", recuperando en el primer momento, únicamente los documentos que contienen todos los términos, de manera que se utilizan para unir diferentes nociones y precisar más la búsqueda. También se emplearon OR/O, cuyo símbolo es "I" y recupera los documentos que contienen cualquiera de los términos, de manera que se utiliza para combinar sinónimos y términos relacionados, aumentando más la búsqueda. Además, en los filtrados posteriores, se utilizaron NOT/NO para

eliminar términos no acertados (p.e.: Educación Primaria). De esta forma, combinando las palabras clave y los operadores booleanos se eligieron ocho palabras claves (Tabla 1), con la siguiente estrategia de búsqueda: (Programas/Programs O/OR Proyectos/Projects) Y/AND (Actividad Física/Physical Activity O/OR Ejercicio Físico/Physical Exercise) Y/AND (Aire libre/Outdoor O/OR Entorno/Environment) Y/AND (Edad Infantil/Chilhood Education O/OR Educación preescolar/Preschool Education).

Tabla 1: Palabras clave

	Término 1	Término 2	Término 3	Término 4
Palabras clave	Programas	Actividad física	Aire libre	Educación Infantil
	Programs	Physical activity	Outdoor	Chilhood

A la hora de comenzar la búsqueda de artículos relacionados con el tema de "Programas de actividad física al aire libre en edad infantil" y con las palabras clave seleccionadas, se plantearon los siguientes sinónimos o términos relacionados (Tabla 2):

Tabla 2: Sinónimos de búsqueda

	Término 1	Término 2	Término 3	Término 4
Sinónimos	Proyectos	Ejercicio físico	Entorno	Educación preescolar
	Projects	Physical exercise	Environment	Preschool Education

4. RESULTADOS

4.1. Recursos en bases de datos

En la primera fase se recogieron 18.502 entradas de tesis, artículos de revistas científicas y libros, y se descartaron 18.400 por no cumplir los requisitos, entre otros criterios por no referirse a la etapa de Educación Infantil o ser trabajos académicos (Tabla 3).

Tabla 3: Entradas en bases de datos

Base de datos	Entradas/descartados	Pre-selección
Google Académico	8020/7983	Razak et al. (2018); Johannessen et al. (2020)
SportDiscus	39/33	Zulaika et al. (2020); Vujičić et al. (2020).
Scopus	5101/5087	Robinson et al. (2019); Ng et al. (2020); Farewell et al. (2021); Beauchamp et al. (2022); Ramsden et al. (2022); Griffin et al. (2024).
Medline	33/30	[Sin resultados]
Researchgate	5309/5267	Tucker et al. (2017); Tandon et al. (2018); Nobre et al. (2022); Caldwell et al. (2023); Shneor et al. (2023); Wu et al. (2024)

4.2. Recursos seleccionados

Entre aquellos previamente seleccionados, se eligieron finalmente nueve artículos (Tabla 4), de las bases de datos que cumplían con los requisitos y atendían a lo planteado.

Tabla 4: Artículos seleccionados

País/año/ recurso/muestra	Método	Aportaciones
Brasil-Nobre et al. (2022) Physical environmental opportunities for active play and physical activity level in preschoolers: a multicriteria analysis 1241 niños/as de cuatro a cinco años – 51 escuelas	Se midió la duración e intensidad de la práctica física con un acelerómetro durante un período de 3 días durante más de 570 minutos al día.	Las oportunidades en el entorno físico fueron determinantes para las intensidades más altas. Jugar al aire libre, y estudiar en escuelas con patio y área de juegos parecen favorecer las posibilidades de que los niños en edad preescolar experimenten actividad física moderada a vigorosa.
EE.UU-Tandon et al. (2018) A Comparison of Preschoolers Physical Activity Indoors versus Outdoors at Child Care 46 niños/as de tres-cinco años.	Se usaron acelerómetros para categorizar la actividad de sedentaria a vigorosa (MVPA), con calibración metabólica (consumo de oxígeno medido/calorimetría indirecta) y porcentaje de tiempo en cada intensidad.	Los niños en edad preescolar son más del doble de activos y menos sedentarios al aire libre. Los responsables que tienen el poder de influir en cómo y dónde los niños pasan el tiempo en los entornos de cuidado infantil promuevan y apoyen más tiempo al aire libre.
Australia – Ng et al. (2020) The Effect of Upgrades to Childcare Outdoor Spaces on Preschoolers' Physical Activity: Findings from a Natural Experiment 297 niños/as de dos a cinco años-11 escuelas	La actividad física se midió utilizando acelerómetros, y se clasificó según puntos de corte validados para preescolar: sedentaria (<200), ligera (200–419) y moderada a vigorosa (MVPA).	La implementación de nuevo equipamiento portátil que incluye pelotas, toboganes, equipos para girar y equipos para jugar en el suelo resultó en que los niños de la intervención fueran más activos en el seguimiento. Las cajas de arena fijas y el césped real eran beneficiosas para los niveles de actividad.
Canadá-Caldwell et al. (2023) Impact of an outdoor loose parts play intervention on Nova Scotian preschoolers' physical literacy: a mixed-methods randomized controlled trial 209 niños y niñas de tres a cinco años.	Se recopilaron datos como parte del proyecto Alfabetización Física en los Primeros Años (PLEY). Se utilizaron acelerómetros con puntos de corte: actividad física total (TPA) (>100–1679 conteos/min), moderada a vigorosa (≥1680 conteos/min).	Los análisis cualitativos de los datos revelaron el desarrollo de la competencia física y el aumento de los repertorios de movimiento. Los educadores también percibieron que los niños en edad preescolar se volvieron más confiados y motivados para jugar al aire libre, y que comenzaron a desarrollar el conocimiento y la comprensión para ser activos de por vida.
Canadá-Tucker et al. (2017) Impact of the Supporting Physical Activity in the	Se usaron acelerómetros para medir intensidad y el tiempo sedentario que fueron los resultados de interés para el	La intervención SPACE (Supporting Physical Activity in the Childcare Environment) fue efectiva para mejorar las tasas de

Childcare Environment (SPACE) intervention on preschoolers' physical activity levels and sedentary time: a single-blind cluster randomized controlled trial. 338 niños de tres-cuatro años.	presente estudio. Cada variable de resultado se evaluó dentro de un modelo de efectos mixtos lineales, con el grupo y el tiempo como efectos fijos.	actividad física de intensidad moderada a vigorosa y actividad física total, mientras reducía el sedentarismo. Este efecto no se mantuvo a los 12 meses. Es posible que un horario modificado de juego al aire libre haya influenciado los cambios en los comportamientos.
China-Wu et al. (2024) The effects of physical exercise on fitness and emotion in Chinese preschoolers 239 niños (x=5,49 años)	Se investigaron tres tipos diferentes de programas de educación física: habilidades con la pelota (HS), educación física ordinaria (OPE) y juego libre exterior (FP).	El grupo HS y el grupo OPE demostraron una mejora significativa en competencia física y ansiedad. La integración de programas efectivos de ejercicio físico en los programas de educación preescolar tiene el potencial en el desarrollo integral.
Australia-Razak et al. (2018) Impact of scheduling multiple outdoor free-play periods in childcare on child moderate-to-vigorous physical activity: a cluster randomised trial 25 niños de tres-cinco años.	Se utilizaron acelerómetros y todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software estadístico SAS.	Se pueden lograr mejoras modestas pero significativas en la actividad infantil en este entorno con cambios simples en la programación de los períodos de juego al aire libre. Se justifica la investigación futura para identificar métodos óptimos para apoyar la implementación de la intervención.
EE.UU-Robinson et al. (2019) Feasibility and effectiveness of two built environmental interventions on physical activity among 3–5-year-old preschoolers. 56 niños y niñas entre tres y cinco años	La actividad física e intensidad se midió con acelerómetros durante las horas escolares mediante acelerómetros y mediante observación utilizando el Sistema de Observación de Juego y Actividad de Ocio en Jóvenes (SOPLAY).	En este estudio, ninguna de las intervenciones fue efectiva para aumentar y la actividad física disminuyó entre los niños preescolares con la dosis ofrecida. Las mediciones indicaron que los niños preescolares están cumpliendo con las pautas nacionales.
Noruega Johannessen et al. (2020) Associations for preschool environmental quality with outdoor time and moderate-to-vigorous physical activity in Norwegian preschools 358 niños y niñas entre dos y seis años – 30 escuelas	La actividad física se midió utilizando acelerómetros durante 14 días en tres períodos de tiempo. El tiempo al aire libre se registró para cada niño individualmente por los profesores de preescolar todos los días, utilizando un registro estandarizado.	Los resultados sugieren que los niños que aceptan el juego arriesgado y la exploración, que potencialmente causan una baja puntuación de seguridad, pasaron más tiempo al aire libre y lograron más intensidad física. Más tiempo al aire libre significa pasar menos tiempo dentro, mayor riesgo de caídas y una higiene más deficiente.

5. DISCUSIÓN

Los estudios revisados provienen de diversas procedencias y presentan planteamientos metodológicos variados, mayormente de influencia anglosajona. Esta diversidad enriquece la visión global sobre la implementación de programas de actividad física

infantil al aire libre, aunque también introduce variabilidad debido a los diferentes contextos geográficos. En cuanto a la influencia positiva en aspectos físico-mentales, los estudios coinciden en los beneficios de la actividad física en la salud infantil (Biddle et al., 2019). Sin embargo, los enfoques de implementación varían ampliamente. Por ejemplo, Razak et al. (2018) y Tucker et al. (2017) investigan la efectividad de estos programas para mejorar la salud física y mental de los niños, mientras que Nobre et al. (2022) se centra en el impacto de la práctica física sobre el desarrollo motor.

En términos de metodología, la mayoría de los estudios emplean métodos cuantitativos, con mediciones objetivas como pruebas de aptitud física, encuestas de salud y el uso de acelerómetros. Esto garantiza que se utilicen instrumentos validados y suficientes para evaluar el impacto de la actividad física al aire libre en cada programa, analizando factores como la intensidad de la práctica, los beneficios en capacidades específicas y otras variables de salud.

La puesta en marcha de programas de actividad física al aire libre en la edad infantil es esencial también para fomentar una familiarización temprana con la naturaleza y promover hábitos saludables a largo plazo. Es importante incrementar la inversión en infraestructuras y recursos para garantizar que todos los niños tengan acceso a oportunidades de práctica física de calidad. Sin embargo, el aire libre ofrece también una opción viable con pocos recursos, lo cual es atractivo tanto para los niños como para los docentes. Esta modalidad sencilla puede ayudar a incentivar y motivar a los niños, independientemente de las limitaciones económicas.

Así pues, el contexto socioeconómico es un factor básico de discusión. Así, mientras Razak et al. (2018) se centran en las limitaciones en entornos con acceso restringido a recursos, Tucker et al. (2017) lo hacen en el contexto con mejor infraestructura. Esto permite observar cómo el entorno y los recursos disponibles condicionan significativamente las oportunidades de actividad física. En áreas con menor accesibilidad los niños tienen menos oportunidades de participar en actividades (estructuradas y no estructuradas), lo que puede precipitar menores niveles de actividad y mayores riesgos de salud. Por el contrario, en contextos más desarrollados, el acceso a instalaciones deportivas, parques y programas organizados facilita la adquisición de hábitos saludables. Por tanto, el contexto socioeconómico desempeña un papel crucial en el diseño y la evaluación de los programas, ya que las intervenciones deben adaptarse a las necesidades específicas, y a veces restrictivas, de cada comunidad.

En consecuencia, esta disparidad limita la generalización de los resultados y muestra cómo las políticas locales afectan a la implantación y permanencia de los programas. En países con políticas educativas que priorizan la práctica física, suelen tener mayor éxito. Por ejemplo, en Noruega, donde la legislación regula las áreas de juego y la capacitación de los docentes, los preescolares disponen de más tiempo al aire libre (Alvestad et al., 2019). A pesar de ello, Johannessen et al. (2020) argumentan que un mayor tiempo de juego al aire libre también implica asumir riesgos y enfrentar condiciones higiénicas menos controladas.

De similar forma, Fuentes et al. (2024) aseguran que la accesibilidad a estructuras de juego al aire libre no necesariamente aumenta la actividad física moderada o vigorosa en niños de 8-10 años, lo que sugiere a las escuelas que ofrezcan una variedad de opciones para que los niños jueguen al aire libre. Conforme lo anterior, Caldwell et al. (2023) encontraron que, en un entorno material enriquecido, los juegos de piezas sueltas contribuyeron al desarrollo de la competencia física y a la motivación para jugar al aire libre, y a su vez, Ng et al. (2020) observaron que elementos como toboganes portátiles y césped favorecen una mayor actividad, mientras que túneles fijos y equipos giratorios

la reducen. No obstante, estos resultados no pueden considerarse todavía concluyentes, ya que podrían deberse a otras características del centro escolar aun sin estudiar.

En otro orden de cosas, las recomendaciones sobre intensidad de práctica pueden variar según los contextos socioeconómicos y los recursos disponibles. En entornos con recursos limitados, es más práctico promover actividades de intensidad moderada que no requieran equipamiento especializado, mientras que en contextos con mayor infraestructura se pueden promover actividades de alta intensidad. La OMS (2019) subraya la importancia de adaptar las recomendaciones a las realidades locales, considerando factores como el acceso a espacios seguros y el tiempo disponible. Sobre cuánto esfuerzo físico es necesario para una práctica física infantil suficiente, Fuentes et al. (2024) destacan la importancia de la intensidad adecuada para obtener beneficios significativos, algo que no todos los estudios abordan con igual énfasis. La OMS (2020) recomienda que los niños de 3 a 5 años realicen al menos 180 minutos de actividad física al día, incluyendo 60 minutos de actividad moderada a vigorosa. Sin embargo, la intensidad recomendada sigue siendo objeto de debate, y trabajos recientes sugieren que los niños deberían realizar actividad física a intensidades más elevadas (Zhou et al., 2024).

Entre las fortalezas de los programas revisados, se observa una amplia variedad de actividades, tanto estructuradas como no estructuradas. Para Robinson et al. (2019), estas últimas son más efectivas para mantener el interés de los niños y brindar beneficios integrales. Por el contrario, Concha et al. (2023) señala que las actividades estructuradas son más fáciles de supervisar y evaluar en términos de efectividad, ya que siguen un plan ajustable a objetivos específicos de desarrollo físico y motriz. A su vez, Wu et al. (2024) encontraron beneficios en habilidades motoras y salud emocional cuando compararon tres modelos de práctica física escolar infantil, destacando las bondades de las actividades no estructuradas para explorar y desarrollar habilidades sociales esenciales.

En cuanto a factores externos, los estudios que promueven la participación de la comunidad y los padres en las actividades físicas logran un impacto positivo en la adherencia y efectividad de los programas (Tandon et al., 2019). La implicación familiar y comunitaria fortalece el compromiso de los niños hacia la actividad física, creando un entorno de apoyo que es crucial para la adquisición de hábitos saludables.

En síntesis, los estudios revisados muestran que los programas de actividad física al aire libre pueden ser efectivos en diversos contextos (Robinson et al., 2019; Razak et al., 2018), aunque persisten importantes desigualdades en el acceso y la calidad de los recursos (Alvestad, 2019; Johannessen et al., 2020; Ng et al., 2020). Así, uno de los mayores retos es superar las barreras que limitan su práctica. No se trata solo de proporcionar recursos, sino también de adaptar las actividades para que sean significativas y accesibles para todos, independientemente de la diversidad funcional.

Es fundamental fomentar la concienciación entre padres y maestros sobre la importancia de la actividad física, que debe ir más allá del ámbito educativo y contribuir al desarrollo integral del niño. Los docentes desempeñan un rol crucial, ya que su percepción sobre los espacios y actividades al aire libre influye significativamente en las oportunidades de actividad física en las escuelas desde edades tempranas. Es esencial que conozcan estos estudios y los incorporen a la práctica educativa actual.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La mayoría de los estudios seleccionados utilizaron métodos cuantitativos y mediciones objetivas para evaluar la práctica física, lo que otorgó robustez a los resultados, pero no todos fueron planteados de manera longitudinal, lo que supone un obstáculo para la

evaluación de los efectos duraderos. Asimismo, la diferente metodología empleada nos impide generalizar los hallazgos a una población más amplia y diversa.
Entre las futuras líneas de investigación se podría incluir el análisis de otros espacios exteriores no definidos estrictamente como aire libre desde un enfoque escolar, por ejemplo, los patios o parques escolares. Estos espacios son contextos donde los niños pasan una parte significativa de su tiempo y pueden ofrecer una comprensión más íntegra de cómo diferentes tipos de entornos influyen en la actividad física y el desarrollo infantil. De igual manera, se abre una posibilidad de investigar la influencia que tiene la actividad física al aire libre sobre personas con discapacidad reconocida, explorar en qué sentido les influyen y las necesidades de adaptación y diseño inclusivo.

7. CONCLUSIONES

Destacamos la influencia significativa de los contextos socioeconómicos en la disponibilidad y calidad de oportunidades para la práctica física, y un acuerdo general, con discrepancias sobre los niveles de intensidad, de los beneficios de la actividad física regular coincidente con las recomendaciones internacionales. A este respecto se enfatiza que el equipamiento al aire libre estimula la conducta activa infantil, y que en general las actividades físicas al aire libre requieren pocos recursos para resultar atractivos para niños y educadores, a través de una familiarización temprana con la naturaleza. Quedó reflejado que los niños que participan en actividades física al aire libres alcanzan niveles más altos de actividad física moderada/vigorosa en comparación con aquellos que se ejercitan principalmente en interiores, lo que proporciona un entorno más diverso y enriquecido que los espacios cerrados, y contribuye a alcanzar el bienestar integral y las recomendaciones de salud. A pesar de esto, sobresale la importancia de la implicación de padres y comunidad en programas de actividad física sobre la adherencia y efectividad; la necesidad de formar a los docentes y de fomentar una mayor inversión en infraestructuras para facilitar el acceso a la práctica física al aire libre, tanto estructurada como espontánea.

REFERENCIAS

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J., Espedal, T. I. B., Lonning, V. K. y Bjornestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen.* (Rapport 85, Universitetet i Stavanger). http://hdl.handle.net/11250/2630132

Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., y Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise, 42,* 146–155. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011

Caldwell, H. A. T., Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., Cawley, J., Hobson, H., Kirk, S. F. L., Stevens, D. y Stone, M. R. (2023). Impact of an outdoor loose parts play intervention on Nova Scotian preschoolers' physical literacy: a mixed-methods randomized controlled trial. *BMC Public Health*, *23*(1). https://doi.org/10.1186/s12889-023-16030-x

Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., y Castro-Sánchez, M. (2020). Physical Activity and Academic Performance in Children and Preadolescents: A Systematic Review. *Apunts. Educación Física y Deportes, 139*, 1-9. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.01

Concha-Cisternas, Y., Bravo- Bravo, J., Contreras-Torres, E. y Riveros-Brito, J. (2023). Efectos de un programa de juego motor estructurado sobre la autoeficacia motriz y componentes de la condición física en escolares. *Retos*, *49*, 435–441. https://doi.org/10.47197/retos.v49.97753

Hesketh, K. R., Lakshman, R. y Van Sluijs, E. M. F. (2017). Barriers and facilitators to young children's physical activity and sedentary behaviour: a systematic review and synthesis of qualitative literature. *Obesity Reviews*, *18*(9), 987-1017. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/obr.12562

James, J., Pringle, A., Mourton, S. y Roscoe, C.M. P. (2023). The Effects of Physical Activity on Academic Performance in School-Aged Children: A Systematic Review. *Children*, *10*(6), 1019. https://doi.org/10.3390/children10061019

Johannessen, K., Bjørnestad, E., Nilsen, A. K. O., Ylvisåker, E., Nornes-Nymark, M., Engesæter, M., Pedersen, L. y Aadland, E. (2020). Associations for preschool environmental quality with outdoor time and moderate-to-vigorous physical activity in Norwegian preschools. *Journal For Research In Arts And Sports Education*, *4*(2), 7-25. https://doi.org/10.23865/jased.v4.2485

Fuentes Diaz, M.F., Sénéchal, M. y Bouchard, D.R. (2024). Impact of Outdoor Play Structures on Moderate to Vigorous Physical Activity in Children during Recess: A Comparative Study. *Children*, *11*, 828. https://doi.org/10.3390/children11070828

Ng, M., Rosenberg, M., Thornton, A., Lester, L., Trost, S. G., Bai, P. y Christian, H. (2020). The Effect of Upgrades to Childcare Outdoor Spaces on Preschoolers' Physical Activity: Findings from a Natural Experiment. *International Journal Of Environmental Research And Public Health 17*(2), 468. https://doi.org/10.3390/ijerph17020468

Nobre, J. N. P., De Souza Morais, R. L., Prat, B. V., Fernandes, A. C., Viegas, Â. A., Figueiredo, P. H. S., Costa, H. S., Camargos, A. C. R., De Alcantara, M. A., Mendonça, V. A. y Lacerda, A. C. R. (2022). Physical environmental opportunities for active play and physical activity level in preschoolers: a multicriteria analysis. *BMC Public Health*, *22*(1). https://doi.org/10.1186/s12889-022-12750-8

Louv, R. (2019). *Vitamina N. Guía esencial para una vida en la naturaleza*. Kalandraka. Pontevedra.

Organización Mundial de la Salud (2019). *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age*. Ginebra, Suiza: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536

Organización Mundial de la Salud (2020). *Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. Ginebra, Suiza. https://acortar.link/VaTElV

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo, E., McDonald, S. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M. y Olson, R. D. (2018). The Physical Activity Guidelines for Americans. *JAMA*, *320*(19), 2020–2028. https://doi.org/10.1001/jama.2018.14854

Wu, H., Ruan, H., Eungpinichpong, W. y Zhou, W. (2024). The effects of physical exercise on fitness and emotion in Chinese preschoolers. *BMC Public Health*. 24. 10.1186/s12889-024-19895-8.

Razak, L. A., Yoong, S. L., Wiggers, J., Morgan, P. J., Jones, J., Finch, M., Sutherland, R., Lecathelnais, C., Gillham, K., Clinton-McHarg, T. y Wolfenden, L. (2018). Impact of scheduling multiple outdoor free-play periods in childcare on child moderate-to-vigorous physical activity: a cluster randomised trial. *The International Journal Of Behavioural Nutrition And Physical Activity*, *15*(1). https://doi.org/10.1186/s12966-018-0665-5

Robinson, J. C., Temple, M. L., Duck, A., y Klamm, M. (2019). Feasibility and effectiveness of two built environmental interventions on physical activity among 3–5-year-old preschoolers. *Journal For Specialists In Pediatric Nursing*, *24*(3). https://doi.org/10.1111/jspn.12262

Tandon, P., Saelens, B., Zhou, C., y Christakis, D. (2018). A Comparison of Preschoolers' Physical Activity Indoors versus Outdoors at Child Care. *International Journal Of Environmental Research And Public Health/International Journal Of Environmental Research And Public Health*, *15*(11), 2463. https://doi.org/10.3390/ijerph15112463

Tucker, P., Vanderloo, L. M., Johnson, A. M., Burke, S. M., Irwin, J. D., Gaston, A., Driediger, M. y Timmons, B. W. (2017). Impact of the *Supporting Physical Activity in the Childcare Environment* (SPACE) intervention on preschoolers' physical activity levels and sedentary time: a single-blind cluster randomized controlled trial. *Int J Behav Nutr Phys Act* 14, 120. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0579-7

Zhou, X., Li, J. y Jiang, X. Effects of different types of exercise intensity on improving health-related physical fitness in children and adolescents: a systematic review (2024). *Sci Rep* 14, 14301 (2024). https://doi.org/10.1038/s41598-024-64830-x

La competencia global en la construcción de cultura de paz

Jhon Anderzon Torres Delgado

Colegio Gimnasio La Montaña (Colombia)

DOI:https://doi.org/10.14679/4131

Resumen: En el contexto del posacuerdo colombiano, este aporte académico permite promover y apoyar a la construcción y consolidación de un estadio de posconflicto a partir del fortalecimiento de la cultura de paz, aspectos que en escenarios escolares deben ser fortalecidos. De acuerdo con lo expuesto, una de las maneras de lograrlo es a partir del desarrollo de una estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia global que afecta de manera positiva a la cultura de paz. El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo mediante la implementación de una metodología cuantitativa, con diseño de cuatro grupos de Solomon, aplicada con estudiantes del grado séptimo de bachillerato del colegio Gimnasio La Montaña, elegidos mediante muestra no probabilística, con manipulación intencional de la variable independiente en grado dos. Lo anterior se realizó para establecer la influencia que tiene la variable X, es decir, la asociada con el desarrollo de la competencia global, que en su definición operacional experimental se desarrolla mediante la implementación de una estrategia pedagógica que propende por su construcción y desarrollo, para poder medir su impacto en la variable dependiente –Y-, a saber, la cultura de paz. La conclusión principal es que se logró desarrollar la competencia global en los estudiantes y se comprobó que había una correlación directa con los niveles de cultura de paz.

Palabras clave: cultura de paz, conflicto, competencia global, acuerdo de paz, educación para la paz

Abstract: In the context of the Colombian post-agreement, an academic contribution is proposed to promote and support the construction and consolidation of a post-conflict stage based on strengthening the culture of peace. It is proposed that one way to achieve this is by developing a pedagogical strategy for developing global competence that, according to the research hypothesis, positively affects the culture of peace. The development of this research is carried out through the implementation of a quantitative methodology, with a design of four Solomon groups; applied with seventh grade high school students from Gimnasio La Montaña school, in the city of Bogotá , Colombia, chosen through a non-probabilistic sample, that is, with intentional manipulation of the independent variable in degree two, that is, in presence-absence.The above is done to establish the influence of variable X, that is, the one associated with the development of global competence, which in its experimental operational definition will be developed through the implementation of a pedagogical strategy that promotes its construction and development, to be able to measure its impact on the dependent variable -Y-, namely, the culture of peace. The main conclusion is that it was possible to develop global competence in the students, and it was found that there was a direct correlation with the levels of the culture of peace.

Keywords: culture of peace, conflict, global competence, peace agreements, peace education

1. INTRODUCCIÓN

La competencia global es un concepto que hace referencia a las capacidades que puede desarrollar un individuo para analizar problemáticas globales y locales, adoptar diferentes perspectivas, entablar diálogos interculturales y promover acciones en pro del bienestar colectivo (ICFES, 2017). Así mismo, Reimers et al. (2018) postulan que permite generar procesos de toma de perspectiva, de responsabilidad y riesgos compartidos, que parten de obligaciones éticas superiores a las leyes nacionales. Lo anterior, implica el desarrollo como ciudadanos con sentido global (Boni, 2011) responsables, que respetan y defienden el medio ambiente, los Derechos Humanos., la igualdad de género y que entienden el diálogo como herramienta de construcción de nuevos modelos de desarrollo, basados en la globalidad, y en el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia (UNESCO, 2015) que conciben al ser humano como un todo articulado entre el sentir, el pensar y el actuar, para lo cual se deben llevar a cabo procesos de educación emocional. Todo lo anterior, en pos de empoderar a los estudiantes para que sean sujetos activos de transformación y construcción de un mejor mundo para todos (OXFAM, 2016; UNESCO, 2016; Council of Europe, 2016; Reimers, 2017, Reimers et al., 2018; Veugelers & de Groot, 2019).

De acuerdo con lo anterior, se trabajó en procesos de aprendizaje autónomos, en el que los estudiantes se desarrollen como ciudadanos activos, responsables y con sentido global (Boni, 2011; OXFAM, 2016 y Reimers et al., 2018), que sean sujetos que a pesar de pertenecer a una sociedad local pueden interactuar de manera respetuosa, efectiva y global, actuando de manera solidaria en contra de las injusticias y las necesidades ajenas, así como valorando la diversidad (OXFAM, 2016). Así mismo, se espera que generen compromisos comunes, cohesión social e identidades universales para sentirse y reconocerse como parte de un proyecto colectivo de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común (UNESCO, 2016). En adición, son conscientes de sus responsabilidades y derechos, es decir, no se reconocen solo como sujetos de derechos, sino con obligaciones sociales; y tienen disposición, lo que se articula con la curiosidad, el interés y la preocupación por aprender. Por otra parte, son capaces de llevar a cabo procesos críticos y reflexivos, de propiciar encuentros horizontales inter, trans y multiculturales, bajo las bases de la convivencia armónica y el diálogo (Boni, 2011). Finalmente, se empodera a los estudiantes para que generen acciones a partir de actos cívicos para un mundo mejor, con base en valores y un ethos universal (UNESCO, 2016; Council of Europe, 2016; Reimers, 2017; Reimers et al., 2018; OECD, 2018; Veugelers & de Groot, 2019).

La competencia global se evaluó en 2018 en las pruebas Pisa a partir del desarrollo de una evaluación cognitiva que incluye aspectos como el desarrollo sostenible y los DD.HH. y que se enfoca en la capacidad de examinar asuntos globales, el adoptar diferentes perspectivas, la apertura en las interacciones sociales y las formas de comprometerse con acciones en pro del bienestar. Esta prueba se divide en tareas clasificadas de acuerdo con:

El proceso cognitivo principal requerido es el de evaluar información, identificar y analizar diferentes perspectivas, comprender diferencias en la comunicación, formular argumentos, explicar problemas o situaciones y evaluar acciones y consecuencias. En relación con lo anterior, se debe tener en cuenta que los procesos cognitivos se pueden medir evaluando el uso, conexiones y razonamiento desde y de las evidencias, desde el posicionamiento y conexiones de perspectivas propias y ajenas, desde el reconocimiento del adaptar la comunicación y, finalmente, desde la identificación y comparación de acciones. Finalmente, los dominios de contenido son: las relaciones interculturales, el

desarrollo e interdependencia, la sostenibilidad y las instituciones, conflictos y DD.HH (ICFES, 2017).

Por su parte, OECD (2019) postula que generalmente los cuestionarios que evalúan la competencia global se enfocan en las siguientes categorías: apertura, flexibilidad, fortaleza emocional y resiliencia, dentro de los siguientes dominios y subdominios para cada una. Estos son:

El Dominio 1, centrado en las relaciones culturales e interculturales, abarca la formación de identidad en sociedades multiculturales, las expresiones e intercambios culturales, la comunicación intercultural, así como la toma de perspectiva, estereotipos, discriminación e intolerancia.

El Dominio 2, relacionado con el desarrollo y la interdependencia socioeconómica, incluye las interacciones económicas, la interdependencia del capital humano, el desarrollo y la inequidad.

El Dominio 3, enfocado en la sostenibilidad, comprende el manejo de recursos naturales, los riesgos ambientales y las políticas, prácticas y comportamientos dirigidos a la sostenibilidad.

Finalmente, el Dominio 4, sobre instituciones, conflictos y derechos humanos, abarca la prevención de conflictos y crímenes de odio, la relación entre los derechos humanos y las tradiciones locales, así como la participación política y los compromisos globales (OECD, 2018).

Por otra parte, la cultura de paz se define desde los postulados de diferentes autores que han teorizado la existencia de distintos tipos de paz. Desde la perspectiva de Jiménez (2014) se plantea la idea de una paz interna que surge desde el individuo y consigo mismo, pero que no se limita a un enfoque introspectivo, sino que está vinculada con su entorno social y ecológico. Esta perspectiva implica la búsqueda de la autorrealización y la trascendencia, contribuyendo así al desarrollo humano integral.

Así mismo, profundiza en la existencia de la paz neutra, que es capaz de eliminar la violencia cultural y simbólica, toda vez que puede neutralizar los componentes de la violencia que hacen parte de los imaginarios sociales y culturales que se han internalizado en las estructuras e instituciones sociales. Lo anterior se postula desde el interés emancipatorio, desde prejuicios y preconceptos atacados por la tradición ilustrada-positivista, que pretendía discursos utópicamente neutrales, los cuales de acuerdo con Jiménez (2014) no existen. Ahora bien, Galtung (1998) postula que la paz es la capacidad de gestionar los conflictos de manera empática, pacífica y creativa, lo que permite concebirla como la integración de diversas formas de paz, cuya suma da lugar a la cultura de paz.

Por su parte Fisas (2011) establece que La cultura de paz está orientada hacia la pacificación, el bienestar y la equidad, promoviendo la distribución justa de los recursos y garantizando la seguridad tanto de individuos como de familias y comunidades. Además, respeta la identidad de los grupos y naciones sin recurrir a la violencia, lo que requiere el aprendizaje y la integración como miembros de una comunidad global.

En la misma perspectiva, la Dirección de Desarrollo Comunitario, Instituto Nevadi & Universidad Autónoma del Estado de México (México, 2020) proponen concebir la cultura de paz como un paradigma que articula los valores sociales con el evaluar, que es independiente a cada contexto, que se representan en las acciones. En relación con lo expuesto, proponen unos principios inherentes al paradigma, divididos en: respeto, actitudes y adopción de valores. En el conjunto del respeto sobresale el que se debe tener por los derechos humanos; el de la información, la libertad de opinión, de expresión y de pensamiento divergente; el que se tiene por la protección del medio ambiente, a nivel local y global; por la protesta y la resistencia; por otra parte, en lo relacionado con las

acciones proponen: actuar preventivamente ante la violencia; impulsar procesos de integración sobre la base de la igualdad, la solidaridad y el respeto; promover el desarme, fáctica y simbólicamente; promover el consumo responsable; promover el cambio social; y finalmente educar por la paz y a través de la misma, rechazando cualquier tipo de violencia.

A partir de lo anterior, se evidencia una relación entre estos indicadores y los evaluados en el cuestionario de competencia global, puesto que comparten perspectivas enfocadas en la acción colectiva, el reconocimiento de las diferencias, el diálogo entre diferentes maneras de ver el mundo, así como el análisis de conflictos y problemáticas con el objetivo de entenderlos y transformarlos desde el respeto mutuo, la cooperación y la sostenibilidad.

2. OBJETIVOS

General: generar una estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia global que contribuya a construir una cultura de paz en los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio la Montaña.

Específicos: Definir las orientaciones teóricas y metodológicas que guiarán la estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia global que contribuya a construir una cultura de paz en los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio La Montaña.

Diseñar y validar instrumentos para diagnosticar el nivel de competencia global y cultura de paz en los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio La Montaña.

Identificar los elementos que debe tener una estrategia pedagógica que contribuya al desarrollo de la competencia global para construir una cultura de paz en los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio La Montaña.

Aplicar la estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia global que contribuya a construir una cultura de paz en los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio La Montaña.

Evaluar la influencia de la estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia global, en la cultura de paz lograda por los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio La Montaña.

3. MÉTODO

El enfoque de la investigación fue inductivo, cuantitativo con diseño cuasiexperimental, conducente a la valoración del impacto de una intervención y al estudio de los eventuales cambios que pueden ocurrir y por ello detectarse en los sujetos sometidos a esta intervención en circunstancias en que no existe asignación aleatoria.

A partir de lo expuesto, en esta investigación se presenta una manipulación intencional de una variable independiente –X-, en este caso el desarrollo de la competencia global, para analizar su impacto en una variable dependiente –Y-, en este caso la construcción de una cultura de paz en el contexto del posacuerdo en Colombia. Así mismo, se establece que el grado de manipulación de X es de grado dos, que cuenta con preprueba-O1-posprueba-O2- y grupos experimental, elegidos mediante muestra no probabilística, es decir, en presencia-ausencia construcción de escenarios y contextos para identificar cómo se diferencian los grupos experimentales y control.

En relación con lo precedente, la definición operacional experimental de X estará mediada por la construcción e implementación de una metodología que articule los contenidos curriculares establecidos para el grado séptimo en la asignatura de Lengua Castellana, con los componentes de la competencia global, para de esta manera analizar su impacto en la construcción de una cultura de paz en el contexto del posacuerdo en Colombia, es decir, en Y, mediante el diseño de Solomon que de acuerdo con Chávez,

Esparza del V. y Riosvelasco, (2020) se trata de un diseño experimental cuyo propósito es controlar la influencia del pretest sobre la variable independiente. Para ello, se conforman cuatro grupos: dos experimentales y dos de control. De estos, dos reciben tanto pretest como postest, mientras que los otros dos únicamente son evaluados con postest.

Este modelo se ha elegido dada la cantidad de grupos con los que se va a trabajar, así como la posibilidad que ofrece de comprobar explícitamente la interacción entre la medición previa y el tratamiento, y controlar así las amenazas a la validez interna (Chávez y otros, 2020). Así mismo, se pretende establecer la influencia que tiene la variable X en la variable Y, por lo cual si no hay correlación los resultados del postest del grupo 1 y 4 serán similares, sin embargo, sí se comprueba la hipótesis de la investigación las mediciones de estos grupos deben ser diferentes. En adición, los resultados de salida del grupo 2 y del grupo 4 deben ser similares en la medida en que ninguno ha sido influido por el tratamiento. Finalmente, se espera que los grupos 1 y 3 no presentes diferencias significativas, puesto que la única diferencia entre ambos es la aplicación del pretest.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados del pretest

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente y después de la aplicación de los instrumentos se obtuvieron los siguientes resultados globales:

Tabla 1: Resultados globales del pretest.

Medias	Pretest	Desviación estándar	G2	Desviación estándar	G3	Desviación estándar
Dimensión: Examinar asuntos globales e interculturales	3.04	0.76	2.96	0.82	3.14	0.65
Dimensión: Adoptar diferentes perspectivas	3.75	1.03	3.56	1.07	3.94	0.95
Dimensión: Involucrarse en interacciones interculturales abiertas, apropiadas y efectivas	3.61	0.95	3.48	0.98	3.75	0.88
Dimensión: Actuar en pro de la sostenibilidad y el bienestar	2.5	1.14	2.46	1.19	2.55	1.07
Dimensión: cognoscitiva	2.42	1.33	2.38	1.33	2.46	1.26
Media de la variable competencia global	3.07	1.04	2.97	1.1	3.17	0.96
Media de la dimensión individual	3.53	1.19	3.38	1.26	3.69	1.09
Media de la dimensión social	3.55	1.06	3.42	1.1	3.69	0.98

Media de la variable cultura de paz	3.54	1.13	3.40	1.18	3.69	1.04

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados globales del pretest (tabla 1) vale la pena resaltar que no hay diferencias estadísticamente significativas de las medias/varianzas entre los grupos en el pretest.
Estos resultados se utilizaron como recursos en la planeación de la estrategia pedagógica, organizada para desarrollar, en las clases de español, las principales competencias y habilidades que permiten el desarrollo de la cultura de paz y competencia global de manera transversal y a partir del siguiente orden: i.Examinar asuntos globales e interculturales. ii. Adoptar diferentes perspectivas. iii. Involucrarse en interacciones interculturales abiertas, apropiadas y efectivas. iv. Actuar en pro de la sostenibilidad y el bienestar.
Así mismo, la secuencia temática abordada en las direcciones de grupo (un espacio semanal de 45 minutos que no pertenece a ninguna asignatura académica y que es un escenario de encuentro entre el profesor y los estudiantes) fue: i. Socialización del plan de trabajo. ii. Diversidad. iii. Sesgos, prejuicios y estereotipos. iv. Diálogo. v. Conflictos. vi. Paz.

4.2. Estrategia pedagógica

En primer lugar, vale la pena aclarar que a partir de la revisión teórica, la estrategia pedagógica es entendida como la planeación, desarrollo, evaluación y proyección de acciones - organizativas, didácticas, materiales, metodológicas, educativas, productoras, reproductoras, transformadoras y generadoras de sentido- planteadas con el propósito de responder a las necesidades de construcción de competencia global y cultura de paz en los estudiantes, desde espacios de resignificación. A partir de lo anterior, esta estrategia parte del análisis de los resultados obtenidos en el pretest implementado en el mes de diciembre de 2020.
Con base en análisis de frecuencia de las fuentes consultadas, se establecieron los siguientes parámetros para abordar la construcción de la estrategia en relación con la competencia global: visión del mundo de los estudiantes, objetivos de la competencia global, deber ser del sujeto en el mundo contemporáneo, relaciones entre los individuos y el mundo, actitudes y valores en la ciudadanía global y conocimientos sobre asuntos globales.
El plan de trabajo se enfocó en la reflexión individual y grupal, el diálogo y el trabajo cooperativo, las discusiones, el análisis de casos reales y personales que se relacionan con el contexto de los estudiantes, la creatividad para generar acciones en pro del bienestar colectivo y la asunción de diferentes perspectivas, todo desde la metodología de las cuatro principales dimensiones de la competencia global.
La secuencia didáctica partió por la socialización del plan de trabajo y la elaboración de ajuste desde las discusiones con los estudiantes, a partir de lo cual se trabajaron los siguientes temas: diversidad, sesgos, prejuicios y estereotipos, diálogo, conflictos y paz. Lo anterior se trabajó en la clase de dirección de curso durante todo un semestre. Estas clases se planearon con la siguiente estructura: objetivos, tiempos, asunto global a trabajar, Dimensiones de la competencia global que se va a desarrollar, preguntas orientadoras y actividades.
Por otra parte, en las clases de español (60 clases en un semestre) los estudiantes recibieron talleres sobre búsqueda y selección de fuentes; análisis y evaluación de la información; y construcción de perspectivas críticas desde diferentes puntos de vista; posteriormente, seleccionaron una problemática global, acudieron a diferentes fuentes

de información, analizaron y evaluaron esos contenidos, construyeron un texto argumentativo, crítico y propositivo y, finalmente, hubo una socialización y debate frente a los postulados de cada uno.

4.3. Resultados del postest

A raíz de la aplicación de la estrategia pedagógica y su desarrollo de la propuesta de trabajo disciplinar en la clase de español, que se llevó a cabo durante cuatro meses y, junto con el trabajo desarrollado en las seis sesiones que se desarrollaron en el espacio de la dirección de grupo, se obtuvieron los siguientes resultados en el postest:

Tabla 2: Resultados globales del postest.

Medias	Postest	Desviación estándar	G1	Desviación estándar	G2	Desviación estándar	G3	Desviación estándar	G4	Desviación estándar
Dimensión: examinar asuntos globales e interculturales	3.33	0.7	3.34	0.73	3.34	0.72	3.24	0.8	3.53	0.55
Dimensión: adoptar diferentes perspectivas	3.77	1.09	3.84	1	3.52	1.21	3.81	1.04	3.9	1.15
Dimensión: involucrarse en interacciones interculturales abiertas, apropiadas y efectivas	3.88	0.77	3.75	0.73	3.84	0.84	3.92	0.82	4	0.72
Dimensión: actuar en pro de la sostenibilidad y el bienestar	2.9	1.1	2.73	1.03	2.85	1.23	2.71	1.12	3.32	1.01
Dimensión: cognoscitiva	2.85	1.25	2.6	1.3	2.76	1.38	2.56	1.39	3.49	0.94
Media de la variable: competencia global	3.35	0.98	3.25	0.96	3.26	1.08	3.25	1.03	3.65	0.87
Dimensión: individual	3.74	1.08	3.62	1.11	3.69	1.13	3.72	1.02	3.94	+1.07

Dimensión: social	3.83	0.92	3.64	0.87	3.8	1.03	3.85	0.84	4.03	0.93
Media de la variable: cultura de paz	3.78	1	3.63	0.99	3.75	+1.08	3.79	0.93	3.99	1

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados globales del postest (tabla 2) se puede concluir que G4 obtuvo los mayores promedios en todas las dimensiones. Lo anterior se alinea con la aplicación de la estrategia pedagógica, en la medida en que ese grupo tuvo intervención. Así mismo, G1, que no tuvo intervención, estuvo por debajo de G2, que sí fue grupo experimental, en todas las dimensiones, menos en adoptar diferentes perspectivas y en examinar asuntos globales e interculturales, en la que tuvieron los mismos promedios. Lo precedente también es evidencia de la influencia positiva de la aplicación de la estrategia pedagógica, toda vez que los puntajes de G1 fueron superiores a los de G2 en el pretest, lo cual indica los avances de G2 a partir de la intervención. Por otra parte, G2, a diferencia del pretest, tuvo mayores promedios que G3 en: examinar asuntos globales e interculturales, actuar en pro de la sostenibilidad y el bienestar y en la dimensión cognoscitiva. Así mismo, tuvo una media general en competencia global más alta. En el postest G1 (grupo sin intervención) obtuvo la media más baja.

Tabla 3: Crecimiento de los grupos con pre y postest.

Medias	Crecimiento G2	Crecimiento G3	Media global de los grupos control	Media global de los grupos experimentales
Dimensión: examinar asuntos globales e interculturales	0.38	0.1	3.29	3.44
Dimensión: adoptar diferentes perspectivas	-0.04	-0.13	3.83	3.71
Dimensión: involucrarse en interacciones interculturales abiertas, apropiadas y efectivas	0.37	0.17	3.84	3.92
Dimensión: actuar en pro de la sostenibilidad y el bienestar	0.39	0.16	2.72	3.09
Dimensión: cognoscitiva	0.38	0.1	2.58	3.13
Media de la variable: competencia global	0.3	0.08	3.25	3.46
Dimensión: individual	0.31	0.03	3.67	3.82
Dimensión: social	0.38	0.16	3.75	3.92

Media de la variable: cultura de paz	0.35	0.09	3.71	3.87

Fuente: Elaboración propia.

El crecimiento de los grupos con pre y postest (tabla 3) permiten concluir que con excepción de la dimensión "Adoptar diferentes perspectivas" en todas las dimensiones y en todos los grupos hubo un crecimiento en el postest con relación al pretest; en la media, el postest aumento en relación con el pretest; la dimensión "Actuar en pro de la sostenibilidad y el bienestar" fue la que tuvo mayor crecimiento comparando los grupos en los que se aplicaron pre y postest; la media del postest de los grupos experimentales fue superior a la media de los grupos control; en los grupos experimentales las dimensiones con mayor media fueron "Involucrarse en interacciones interculturales abiertas, apropiadas y efectivas" y "Social" de la variable Cultura de Paz.

Finalmente, el análisis de correlación de Spearman muestra una relación positiva y significativa entre la Competencia Global y la Cultura de Paz. El coeficiente de correlación es 0.32 con un valor de significancia bilateral de 0.00, indicando que la correlación es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto sugiere que a medida que aumenta la competencia global en los individuos, también tiende a incrementarse su orientación hacia una cultura de paz.

5. DISCUSIÓN

Desde los resultados obtenidos en el postest se puede afirmar que, siguiendo los postulados de ICFES (2017), el desarrollo de la competencia global permite generar conocimientos y reflexiones críticas sobre asuntos globales. Así mismo, de acuerdo con Reimers y otros (2018) esta genera procesos de toma de perspectiva, de responsabilidad y riesgos compartidos, que parten de obligaciones éticas superiores a las leyes nacionales. Lo anterior implica el desarrollo como ciudadanos con sentido global, responsables, que respetan y defienden el medio ambiente, los DD.HH., la igualdad de género y que entienden el diálogo como herramienta de construcción de nuevos modelos de desarrollo, basados en la globalidad, y en el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia que conciben al ser humano como un todo articulado entre el sentir, el pensar y el actuar, para lo cual se deben llevar a cabo procesos de educación emocional. Todo lo anterior, en pos de empoderar a los estudiantes para que sean sujetos activos de transformación y construcción de un mejor mundo para todos, toda vez que "la educación es una herramienta poderosa, en procesos tanto de adquisición de conocimiento como de transformación social, que contribuyan de manera decisiva a formar personas que aprendan a pensar por sí mismas pensando en los demás" (Rincón, 2021).

En lo relacionado con las actitudes, la estrategia pedagógica aportó al desarrollo de estudiantes globalmente competentes con disposición, es decir, dispuestos a aprender y que son curiosos, tal como lo proponen OECD (2018). Así mismo, evidenciaron propensión a ser cosmopolitas, a dialogar de manera abierta, respetuosa e integradora, a colaborar y cooperar, a comprometerse con la humanidad entera, a reconocer las diferencias sin jerarquías, hacia el conocimiento personal a partir del reconocimiento y la mirada del otro e identificar lo que es compartido y a asumir la responsabilidad por sus actos.

Por su parte, se comprobaron los postulados de Council of Europe (2016) quien afirma que las actitudes requeridas para el desarrollo de esta competencia son de apertura, respeto y pensamiento global, entendidas como la mentalidad y acciones que adopta un

individuo al enfrentarse con problemas y comportamientos o al relacionarse con personas o grupos.

Así mismo, se evidenció que se requiere apertura a la otredad, en todas sus representaciones, lo que envuelve a la sensibilidad, la curiosidad, el evitar los juicios y preparación emocional para aprovechar los intercambios culturales. En adición, el respeto, como valor intrínseco, es una actitud fundamental en todo el proceso de inter y transculturalidad. Finalmente, la conciencia cívica, el sentimiento de pertenencia, la conciencia de existencia del otro, así como de las diferencias y similitudes, la solidaridad, la cooperatividad, el cuidado hacia y de los demás, la voluntad de ayudar, de participar activamente, el entender los procesos de codependencia, la moral, la autoeficiencia y la tolerancia a la ambigüedad son actitudes primordiales de la persona globalmente competente.

Finalmente, se retoman las ideas de Reimers (2017) para comprobar que se debe posibilitar la valoración, respeto y conocimiento de diferentes creencias religiosas desde la apreciación desde varias perspectivas, así como reconocer los valores compartidos. Para complementar lo anterior, se retoman los postulados de la OECD (2018), que entiende los valores como guías en la evaluación y actuación. Así mismo, da primacía a la dignidad humana y a la diversidad.

En lo correspondiente a adoptar diferentes perspectivas, se concuerda con Asia Society y CCSSO (2011), quienes proponen que sean tenidas en cuenta las influencias de las mismas y los impactos de las interacciones, los impactos de las relaciones de poder, identificar cómo se perciben los mensajes y eso cómo afecta los procesos de comunicación y las ideologías; finalmente, la estrategia concuerda con los postulados de Boni, Belda, Calabuig, Millán y Talón (2019) para quienes se debe hacer desde una perspectiva transcultural que no imponga jerarquías, que tenga en cuenta las emociones y motivaciones, evaluar lo esencial, reconocer las similitudes y diferencias.

Lo precedente se articula con los postulados de Reimers (2017) al pensar perspectivas desde la multiculturalidad y el entendimiento de los cambios culturales y los procesos individuales, así como la asimilación de responsabilidades de principios de humanidad común y de riesgos globales compartidos, enmarcados en la ciudadanía activa, la elección personal, la capacidad de resolución y la motivación para hacer y expresarse de maneras creativas e innovadoras.

La dimensión “participar en interacciones abiertas y efectivas con otras personas” obtuvo puntajes más altos en los grupos experimentales debido a la intervención realizada. En relación con la temática de este numeral, la intervención, al igual que Asia Society y CCSSO (2011) hizo énfasis en la necesidad de la comunicación efectiva con diferentes audiencias e identificar cómo estas perciben los significados y eso cómo impacta en los procesos comunicativos. De acuerdo con lo anterior, se logró reconocer que las culturas no son totalidades homogéneas y que existen fuentes de sentido que las condicionan, por lo cual se debe cuestionar la representación que se construye o acepta y cómo esta influye en la comunicación. Así mismo, el considerar una cultura como propia o ajena carga un sesgo de propiedad, autenticidad e inherencia que permite relaciones interculturales con base en sesgos y discriminaciones, por lo cual los intercambios culturales deben partir por la reciprocidad de procesos transculturales más que por la imposición o exotización del otro (Mason, 2015).

En lo referente a actuar en pos del bienestar colectivo, los resultados concuerdan con las investigaciones de Asia Society y CCSSO (2011), Council of Europe (2016) e ICFES (2017) en la medida en que se logró evidenciar que los estudiantes deben desarrollar competencias que les permitan ser capaces de llevar a cabo acciones personales y colaborativas, creativas y basadas en evidencias y en el análisis de sus impactos, tanto

positivos como negativos. En adición Boni y otros (2019), comparten esta última idea de evaluar los efectos de las acciones y llama la atención sobre la necesidad de crear comunidades solidarias, comprometidas con transformaciones relacionadas con la pobreza, la exclusión, el desarrollo humano y sostenible.

Finalmente, en el ámbito metodológico, la estrategia pedagógica propende por la posibilidad que los estudiantes ejerzan un rol central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde perspectivas éticas que se enfoquen en las emociones y sentimientos. Así mismo, se propone una transversalidad de disciplinas –como contraposición a la superposición o aislamiento de experiencias-, contenidos y competencias, desde un enfoque dinámico, holístico, dialógico, reflexivo, analítico, crítico, creativo, innovador y autónomo enfocado hacia la acción y la transformación desde la noviolencia. Lo anterior parte por el desarrollo de procesos incluyentes desde la construcción de conocimientos y de opciones.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia pedagógica se encuentran alineados con los objetivos propuestos en la medida en que se logró desarrollar la competencia global en los estudiantes y se comprobó que había una correlación directa con los niveles de cultura de paz. Así mismo, esta investigación, cuyo carácter es exploratorio y permitió sentar las bases para futuros trabajos que quieran replicar sus resultados con diferentes poblaciones y así reafirmar su hipótesis, la cual tiene sustento en los resultados obtenidos, los cuales muestran que la formación en valores, en actitudes, en competencias ciudadanas, en apertura hacia el otro, en la empatía y en el conocimiento, estudio, reflexión y análisis de conflictos desde diferentes perspectivas previene respuestas violentas y propende por la resolución pacífica de conflictos.

Por otra parte, se reafirmó que trabajar en competencias ciudadanas, democráticas, en el desarrollo de los ODS, humanizando la educación bajo el marco de la equidad, el pensamiento crítico y el reconocimiento del otro, articulado con una metodología de exploración de problemáticas globales, interacciones interculturales, adoptando diferentes perspectivas y motivando la acción en pro del bienestar colectivo redundan en actitudes conducentes a estadios de paz imperfecta, en los cuales se reconoce que es un proceso constante en los que los conflictos son reconocidos como inevitables y necesarios a la vez que deben ser transformados mediante resoluciones positivas.

Desde otra perspectiva se enmarcó el estado actual del conflicto colombiano en el estadio de posacuerdo, lo cual es un aporte teórico que permite entender el contexto de la investigación, así como los niveles de cultura de paz de una sociedad enmarcada en imaginarios violentos. En adición, el encuadre de la problemática permitirá replicar este estudio en otros escenarios.

Además, los resultados obtenidos se alinean con la construcción teórica en la medida en que comprenden la cultura de paz como un proceso constante que implica una transformación sociocultural en la que se promuevan valores, el respeto a la vida, la libertad, la democracia, la tolerancia, la equidad, el cuidado del medio ambiente y en donde no hay ausencia de ningún tipo de violencia, lo cual permite seguir trabajando por su construcción de manera constante y permanente, siempre analizando las evidencias de violencia y no presuponiendo que la paz se ha alcanzado por completo, lo cual no permite reconocer nuevos brotes o reincidencias violentas. Así mismo, han permitido reconocer que la paz es más que la ausencia de la violencia, la importancia del desacuerdo y de enfrentarlo, gracias a lo cual se han podido estudiar desde la misma paz y sus ejemplos, mas no desde los del conflicto en ejes directos, estructurales,

simbólicos o culturales. Lo anterior ha posibilitado la generación de estrategias de conceptualización, identificación y transformación de los conflictos en pro de una paz imperfecta.

En relación con lo expuesto, se ha construido una conceptualización del conflicto como un fenómeno que debe ser transformado desde su concepción negativa hacia una positiva, identificando sus causas y consecuencias. En adición, la estrategia pedagógica propuesta promueve la prevención de la violencia a partir de intervenciones y capacitaciones hacia los estudiantes que les permiten identificar escenarios conflictivos, aceptarlos, analizarlos y transformarlos de manera inclusiva y sostenible.

REFERENCIAS

Asia Society y CCSSO (2011). Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. https://shorturl.at/vRgLm

Boni, A., Belda, S., Calabuig, C., Millán, M. A., & Talón, A. (2019). Adaptando los ODS a lo local mediante la Educación para el desarrollo: La experiencia de la estrategia de la ciudad de Valencia. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8(1), 117-134. https://shorturl.at/6syuK

Carhuancho, I. Sicheri, L. Nolazco, F. Guerrero, M. y Casana, K. (2019). Metodología de la investigación holística. https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3893

Casique, I. (2017). Propuesta y validación de una escala general para medir el empoderamiento de los adolescentes en México. Notas de Población (104). https://shorturl.at/KOG13

Chávez, V. Esparza del V, Ó. y Riosvelasco, M. (2020). Diseños preexperimentales y cuasiexperimentales aplicados a las ciencias sociales y a la educación. Enseñanza e Investigación en Psicología, 2(2), 167-178. https://shorturl.at/Lm9gx

Council of Europe. (2016). Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic Societies. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/16806ccc07

Cortina, Adela. Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. Barcelona: Paidós, 2017. 200 pp.

Creswell, J.W. (2013). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches (3ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. https://shorturl.at/GGwtu

Dirección de Desarrollo Comunitario, Instituto Nevadi & Universidad Autónoma del Estado de México, México. (2020, Ene-Dic). La educación para la paz desde las pers- pectivas holística y sistémica. Revista de Cultura de paz. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/download/104/71/356

Fisas, V. (2011).cultura de paz en tiempos de crisis. Barcelona: School for a Culture of Peace. https://acortar.link/8iiC0A

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. España: Gernika Gogoratuz. https://acortar.link/GH2WpY

ICFES (2017). Marco de referencia para competencia global pisa 2018. Colombia: ICFES: https://acortar.link/7yw6qm

Liles, M. (2017). How teachers can D.I.V.E. into intercultural topics. AFC Intercultural Program. https://shorturl.at/7GuAe

Jiménez, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. España: Revista de paz y conflictos, 7, 19-52. http://revistaseug.ugr.es/index.php/revPaz/article/view/1806/2627

Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. Si Somos americanos, 15(2), 67-95. https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482015000200004

OECD. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable World: The OECD PISA global competence framework. https://shorturl.at/kqkZN

OECD. (2019). "PISA 2018 Questionnaire Framework", en PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/850d0ef8-en

OXFAM. (2016). Education for Global Citizenship. A guide for schools. Reino Unido: OXFAM. https://shorturl.at/LpVUE

Reimers, F. (2017). Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones. USA: CREFAL.

Reimers, F., Chopra, V,. Chung, C., Higdon, J., & O`Donnell, E. (2018). Empoderar Ciudadanos Globales. El Curso Mundial. Columbia, USA. Fernando Reimers. https://shorturl.at/f69Lf

Rincón, F.H. (2021). La educación: medio reparador de víctimas y victimarios del conflicto armado colombiano, Educación y Educadores, 24(1), 91-109. https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.5

Solé, J. (2012). Indicadores sociales de cultura de paz. En: F. Muñoz y J. Bolaños, ed., LOS HABITUS DE LA PAZ. TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE LA PAZ IMPERFECTA. España: Eirene, pp.383-412. https://shorturl.at/eYsax

UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. Francia. UNESCO. https://acortar.link/Va3mie

UNESCO. (2016). Educación para la ciudadanía global. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957

Veugelers, W., & de Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. En Education for Democratic Intercultural Citizenship. Oser, F. y Veugelers, W. Boston: Brill Sense. https://brill.com/view/title/55956

¿Está preparado el profesorado de Formación Profesional para afrontar el desafío de implementar la nueva ley?

Agustina Torres Prioris

Universidad de Málaga (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4132

Resumen: Entre las numerosas modificaciones propuestas por la nueva Ley de Formación Profesional (FP) se encuentran como principales objetivos la integración de la formación del alumnado en los centros educativos y en las empresas (formación dual), flexibilizar itinerarios educativos y fomentar la colaboración con las empresas. Estos cambios requieren que los profesores de FP no solo actualicen sus conocimientos técnicos, sino que también adopten nuevas metodologías de enseñanza que se adapten a un aprendizaje flexible y más práctico. Para el desarrollo del presente trabajo se elaboró un cuestionario con 18 preguntas dirigidas al profesorado de FP en ejercicio, tanto de centros públicos como concertados y privados. El análisis de los datos recopilados en el cuestionario revela varias percepciones y desafíos clave entre los docentes destacando la falta de información y formación adecuada sobre los aspectos fundamentales de la nueva ley, lo que genera incertidumbre y desmotivación. Muchos docentes consideran que los recursos materiales y tecnológicos disponibles en sus centros son insuficientes para implementar los cambios requeridos y poner en marcha los nuevos módulos transversales. Además, existe una percepción generalizada de que la ley no ha tenido en cuenta las necesidades y opiniones del profesorado, lo que afecta negativamente su aceptación e incentivo.

Palabras clave: formación profesional, ley orgánica 3/2022, formación del profesorado

Abstract: Among the many changes proposed by the new Vocational Training (VET) Law, the main objectives are the integration of student training in schools and companies (dual training), making educational pathways more flexible and fostering collaboration with companies. These changes require Vocational Training teachers not only to update their technical knowledge, but also to adopt new teaching methodologies that are adapted to flexible and more practical learning. For the development of the present work, a questionnaire with 18 questions was elaborated, addressed to practising VET teachers, both in public, subsidised and private centres. The analysis of the data collected in the questionnaire reveals several key perceptions and challenges among teachers, among which the lack of adequate information and training on the fundamental aspects of the new law, which generates uncertainty and demotivation, stands out. Many teachers feel that the material and technological resources available in their schools are insufficient to implement the required changes and implement the new cross-curricular modules. In addition, there is a widespread perception that the law has not considered the needs and opinions of teachers, which negatively affects their acceptance and motivation.

Keywords: vocational education and training, organic law 3/2022, vocational education teachers

1. INTRODUCCIÓN

La aprobación en 2022 de la nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la FP, ha marcado un hito en la modernización del sistema, apostando por una serie de cambios con el objetivo de adaptar la FP a las demandas actuales del mercado laboral, promoviendo la digitalización, sostenibilidad, colaboración estrecha con las empresas y la flexibilización de los itinerarios educativos, creando pasarelas entre la FP y la universidad.

A pesar de que esta reforma busca aumentar la empleabilidad, capacitación y la conexión entre la educación y el mundo profesional, uno de los desafíos más importantes a los que se enfrenta el profesorado de este ámbito, es la falta de argumentos sólidos y recursos para implementar estos cambios de manera efectiva. Muchos docentes de FP se sienten poco preparados y desmotivados debido a la insuficiente capacitación recibida y falta de respaldo suficiente, por parte de la administración y los centros educativos, para adaptarse a este nuevo contexto (Rodríguez, 2022). Además, la percepción generalizada entre los docentes es que los recursos logísticos, materiales y tecnológicos disponibles en los centros educativos son insuficientes para cumplir con los requisitos establecidos por la normativa (Pineda-Herrero et al., 2019).

Con el objetivo de afrontar uno de los principales problemas mundiales relacionado con el paro de la población juvenil (García, 2020), la nueva normativa centra sus esfuerzos en la implementación de la formación dual, como uno de los pilares potenciadores del cambio (centros educativos-centros de trabajo). No obstante, su implementación real se ve limitada por la falta de tejido productivo en la mayoría de las familias profesionales y la escasez de empresas dispuestas a participar en este modelo formativo. En España, el tejido empresarial está compuesto mayoritariamente por pequeñas y medianas empresas (pymes), que a menudo carecen de los recursos necesarios para asumir el rol formativo que exige la FP dual. Esta situación contrasta con el modelo alemán, como referente a nivel europeo (Kotthoff, 2011), donde grandes corporaciones juegan un papel crucial en la formación dual.

La escasez de empresas colaboradoras en los diferentes sectores no solo dificulta la implementación de la formación dual, sino que también afecta la calidad de la educación y la empleabilidad del alumnado, ya que en muchas ocasiones se destina un número excesivo de alumnos a una misma empresa, en la que no hay suficiente trabajo ni tutores que guíen su formación, e incluso, en ocasiones, el alumnado es destinado a empresas que no son afines al ciclo formativo que se encuentran cursando. Sin una red sólida de empresas dispuestas a ofrecer prácticas y formación, el alumnado de FP no puede beneficiarse plenamente de las ventajas de este sistema, lo que limita su preparación para el mercado laboral (Díaz-Chao y Torrent-Sellens (2019); Gutiérrez (2024); Martínez-Izquierdo y Torres, 2023).

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos a partir de un cuestionario diseñado *ad hoc*, que trata de identificar las necesidades formativas del profesorado, en referencia a la nueva normativa. Se encuestaron profesores de FP en ejercicio, que desarrollan sus funciones en la educación pública, privada o concertada, abarcando 10 familias profesionales (Sanidad, Administración y Gestión, Agraria y Actividades Agrarias, Comercio y Marketing, Electricidad y electrónica, Imagen y Sonido, Seguridad y Medio Ambiente, Informática y comunicaciones, Servicios Socioculturales y a la Comunidad y Transporte y Mantenimiento de Vehículos).

2. MÉTODO

Este estudio empleó una metodología mixta, combinando la recolección de datos ex post facto con el análisis e interpretación de resultados tanto cualitativos como cuantitativos

(Creswell, 2014). Realizaron la encuesta un total de 59 participantes (46 mujeres y 13 hombres), todos ellos profesores en activo de FP de la comunidad autónoma de Andalucía (España).

Para identificar las percepciones y opiniones del profesorado de FP en relación con la nueva normativa, se diseñó un cuestionario basado en la experiencia profesional de las autoras, estudios publicados en los que se tratan aspectos relacionados y la normativa vigente. Además, se realizó un ciclo de validación con un panel de expertos, compuesto por profesores del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, profesores de FP y de secundaria.

El cuestionario consta de 3 bloques con varios ítems relacionados, valorados en una escala Likert de cinco puntos, que van desde ***totalmente en desacuerdo*** (1) hasta ***totalmente de acuerdo*** (5), tres preguntas abiertas, una pregunta en la que los participantes deben seleccionar una o varias opciones proporcionadas. El cuestionario fue cumplimentado en formato digital a través de Google Forms, entre septiembre y octubre de 2023. Los participantes forman parte del cuerpo docente de FP, de un número representativo de familias profesionales.

Los ítems seleccionados para formar parte del cuestionario se detallan a continuación:

Cuestionario dirigido al profesorado de FP

El siguiente cuestionario se encuentra dirigido al profesorado de Formación Profesional (FP) en ejercicio, en relación con su opinión acerca de la nueva Ley de FP. Estas preguntas están diseñadas para obtener una visión completa sobre los cambios introducidos, las preocupaciones y los posibles impactos en el trabajo docente y el alumnado. Por favor, selecciona la opción que mejor refleje tu nivel de acuerdo con cada afirmación, utilizando la siguiente escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

Sección 1: Datos generales. *a.* Indica tu edad: entre 18 y 25; entre 26 y 30; entre 30 y 40; más de 40. b. Indica tu género: Mujer; Hombre; Prefiero no decirlo. c. Tipo de centro en el que impartes docencia: Público; Privado; Concertado. d. ¿A qué familia/s profesional/es perteneces los ciclos en el que impartes docencia? (puedes marcar más de una respuesta): Actividades Físicas y Deportivas; Administración y Gestión; Agraria; Artes Gráficas; Artes y Artesanías; Comercio y Marketing; Edificación y Obra Civil; Electricidad y Electrónica; Energía y Agua; Fabricación Mecánica; Hostelería y Turismo; Imagen Personal; Imagen y Sonido; Industrias Alimentarias; Informática y Comunicaciones; Instalación y Mantenimiento; Madera, Mueble y Corcho; Marítimo-pesquera; Química; Sanidad; Seguridad y Medio Ambiente; Servicios Socioculturales y a la Comunidad; Textil, Confección y Piel; Transporte y Mantenimiento de vehículos; Vidrio y Cerámica; Actividades Culturales y Artísticas.

Sección 2: La nueva ley de FP: *I. En relación con la nueva ley de FP…***1.** Estoy bien informado/a sobre los aspectos clave de la nueva ley de FP (escala). **2.** Creo que esta ley mejorará la calidad de la enseñanza en mi centro educativo (escala). **3.** He recibido suficiente formación para aplicar los cambios que requiere la nueva normativa (escala). **4.** ¿Cómo se ha informado sobre la nueva ley de FP antes del inicio del curso? Reuniones internas en el centro; Formación específica sobre la ley; Medios de comunicación; Otros (especificar). **5.** Mi centro cuenta con los recursos necesarios (materiales y tecnológicos) para aplicar la nueva ley. **6.** ¿Cree que la ley ha considerado adecuadamente las necesidades y opiniones del profesorado? (escala). **7.** La nueva ley me ha motivado a mejorar o cambiar mis métodos de enseñanza (escala). *II. En realización a la*

dualización de todos los ciclos y cursos… **8.** Estoy de acuerdo con la introducción de la formación dual en todas las familias profesionales(escala). **9.** Estoy de acuerdo con la introducción de la formación dual en la familia profesional que imparto docencia (escala). **10.** Existen suficientes acuerdos de colaboración con el sector empresarial para aplicar la nueva ley de FP (escala). **11.** Creo que la formación dual es viable en los centros de trabajo ya que hay suficientes empresas disponibles en la familia profesional que imparto docencia. **12.** Considero que la nueva ley mejorará la colaboración entre los centros de FP y las empresas (escala). **13.** Las empresas están listas y preparadas para incorporar alumnado de FP en sus centros (escala). *III: En relación con las novedades y cambios que trae consigo la FP.* **14.** La nueva ley contribuye de forma efectiva a la inclusión y atención a la diversidad de los estudiantes (escala). **15.** Los contenidos curriculares propuestos por la nueva ley de FP están alineados con las necesidades del mercado (escala). **16.** ¿Qué aspectos de la nueva ley considera que pueden mejorar la calidad de la enseñanza en FP? Formación continua del profesorado; Flexibilización de los currículos; Colaboración con empresas; Evaluación de competencias; Las nuevas metodologías que proponen; Otros (especificar). **17.** Considero que los cambios en la evaluación reflejan mejor las habilidades del alumnado (escala). **18.** En su opinión, ¿cuáles son los principales retos que enfrenta la implementación de la nueva ley de FP en su centro? (pregunta abierta). ¿Hay algún aspecto de la ley que considere especialmente problemático o difícil de implementar? (pregunta abierta).

3. RESULTADOS

En referencia a las cuestiones relacionadas con los datos generales, la mayoría de los participantes del cuestionario tienen más de 40 años (69,49%), seguidos por aquellos entre 30 y 40 años (25,42%) y entre 26 y 30 años (5,08%). En cuanto al género, el 77,97% son mujeres y el 22,03% son hombres. Si tenemos en cuenta al tipo de centro en el que los participantes imparten docencia, el 54,24% trabaja en centros públicos, el 38,98% en centros privados y el 6,78% en centros concertados. Las familias profesionales más representadas son Servicios Socioculturales y a la Comunidad (32,20%), Sanidad (28,81%), y Administración y Gestión (6,78%). Otras familias profesionales incluyen Agraria (5,08%), Hostelería y Turismo (5,08%), Imagen y Sonido (5,08%), Informática y Comunicaciones (3,39%), y varias combinaciones de familias profesionales con porcentajes menores (Comercio y Marketing, Electricidad y Electrónica, Imagen y Sonido, Seguridad y Medio Ambiente, etc.).

En la Tabla 1 se presentan los resultados del análisis de los tres bloques principales de preguntas cerradas del cuestionario, las cuales fueron respondidas siguiendo las pautas de la escala Likert establecida (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

Tabla 1. Resumen de los resultados obtenidos en el cuestionario, en donde se reflejan únicamente las preguntas cuyas respuestas se basan en una escala Likert (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

Cuestiones	1	2	3	4	5
En relación con la nueva ley de FP…					
Estoy bien informado/a sobre los aspectos clave de la nueva ley de FP	10,2%	42,4%	11,9%	16,1%	18.6%
Creo que esta ley mejorará la calidad de la enseñanza en mi centro educativo	22,0%	44,1%	16,9%	13,6%	3,4%
He recibido suficiente formación para aplicar los cambios que requiere la nueva normativa	39,0%	27,1%	16.9%	11,9%	5,1%

Mi centro cuenta con los recursos necesarios (materiales y tecnológicos) para aplicar la nueva ley	13,6%	27,1%	30,5%	11,9%	16,9%
¿Cree que la ley ha considerado adecuadamente las necesidades y opiniones del profesorado?	55,9%	22,0%	20,3%	0%	1,7%
La nueva ley me ha motivado a mejorar o cambiar mis métodos de enseñanza	32,2%	33,9%	25,4%	6,8%	1,7%
En realización a la dualización de todos los ciclos y cursos…					
Estoy de acuerdo con la introducción de la formación dual en todas las familias profesionales	20,3%	23,7%	22,0%	23,7%	10,2%
Estoy de acuerdo con la introducción de la formación dual en la familia profesional que imparto docencia	15,3%	18,6%	25,4%	28,8%	11,9%
Existen suficientes acuerdos de colaboración con el sector empresarial para aplicar la nueva ley de FP	54,2%	22,0%	16,9%	5,1%	1,7%
Creo que la formación dual es viable en los centros de trabajo ya que hay suficientes empresas disponibles en la familia profesional que imparto docencia	40,7%	30,5%	18,6%	6,8%	3,4%
Considero que la nueva ley mejorará la colaboración entre los centros de FP y las empresas	22,0%	25,4%	25,4%	23,7%	3,4%
Las empresas están listas y preparadas para incorporar alumnado de FP en sus centros	47,5%	33,9%	10,2%	5,1%	3,4%
En relación con las novedades y cambios que trae consigo la FP					
La nueva ley contribuye de forma efectiva a la inclusión y atención a la diversidad de los estudiantes	28,8%	27,1%	32,2%	10,2%	1,7%
Los contenidos curriculares propuestos por la nueva ley de FP están alineados con las necesidades del mercado	25,4%	22,0%	39,0%	11,9%	1,7%
¿Qué aspectos de la nueva ley considera que pueden mejorar la calidad de la enseñanza en FP?	22,3%	13,6%	55,9%	6,8%	1,6%
Considero que los cambios en la evaluación reflejan mejor las habilidades del alumnado	22,0%	18,6%	33,9%	22,0%	3,4%

El análisis de los resultados del cuestionario revela percepciones variadas entre el profesorado, destacando tanto preocupaciones como expectativas. En cuanto a la información sobre los aspectos clave de la nueva ley, un 42,4% de los encuestados manifiesta no estar bien informado, mientras que solo un 18,6% se siente completamente informado. Esta falta de información podría influir en la percepción general de la ley y su implementación.

Respecto a la mejora de la calidad de la enseñanza, un 44,1% de los docentes considera que la ley tendrá un impacto positivo, aunque un 22% discrepa. Este dato sugiere una división significativa en la confianza hacia las reformas propuestas. Además, un 39% de los encuestados indica que no ha recibido suficiente formación para aplicar los cambios requeridos, lo que podría afectar a la efectividad de la implementación de la ley.

En términos de recursos materiales y tecnológicos, un 30,5% de los docentes se mantiene neutral, pero un 27,1% considera que no se cuenta con los recursos necesarios. Esta percepción de insuficiencia de recursos podría limitar la capacidad de los centros educativos para adaptarse a las nuevas exigencias.

La percepción sobre la consideración de las necesidades y opiniones del profesorado es mayoritariamente negativa, con un 55,9% en total desacuerdo. Este dato es crucial, ya que la falta de inclusión del profesorado en el proceso de elaboración de la ley puede generar resistencia a su implementación. En cuanto a la motivación para mejorar o cambiar los métodos de enseñanza, las opiniones están divididas, con un 33,9% de acuerdo y un 32,2% en desacuerdo.

En relación con la formación dual, las opiniones también están divididas. Un 23,7% está de acuerdo con su introducción en todas las familias profesionales, mientras que un

20,3% está en desacuerdo. La viabilidad de la formación dual en los centros de trabajo es vista positivamente por un 40,7%, aunque un 54,2% considera que no existen suficientes acuerdos de colaboración con el sector empresarial. La preparación de las empresas para incorporar alumnado de FP es percibida favorablemente por un 47,5%.
En cuanto a la inclusión y atención a la diversidad, un 32,2% se muestra neutral sobre la efectividad de la nueva ley, y un 28,8% está de acuerdo. Los contenidos curriculares propuestos están alineados con las necesidades del mercado según un 39% de los encuestados, aunque un 25,4% discrepa. Los cambios en la evaluación son vistos como una mejora por un 33,9%, mientras que un 22% está en desacuerdo.
Los comentarios recopilados en la pregunta abierta sobre los principales retos en la implementación de la nueva ley de FP en los centros educativos destacan varios desafíos clave. La dificultad para encontrar suficientes empresas dispuestas a colaborar es un reto recurrente. Muchos docentes mencionan la falta de interés de los tutores de empresa y la escasez de acuerdos de colaboración, lo que limita las oportunidades de formación dual para el alumnado. La falta de recursos adecuados y el exceso de trabajo son preocupaciones importantes. Los docentes sienten que no tienen suficiente tiempo ni apoyo para implementar los cambios requeridos por la nueva ley, lo que afecta su capacidad para ofrecer una formación de calidad. Existe una percepción de que el alumnado, especialmente en los primeros cursos de ciclos medios, no está suficientemente preparado para enfrentarse a las prácticas en empresas. Esto plantea un desafío adicional para asegurar que la formación dual sea efectiva y beneficiosa. La implementación del sistema dual requiere una coordinación efectiva entre centros educativos, empresas y el alumnado. Sin embargo, la falta de claridad en la información proporcionada por los organismos públicos y la rápida implantación de la ley han generado confusión y dificultades en la coordinación. La necesidad de adaptar la formación dual a los nuevos ciclos y asegurar que el alumnado tenga los conocimientos necesarios para las prácticas es otro reto significativo. Además, la inclusión de módulos impartidos por profesorado no especialista puede afectar la calidad de la formación. La falta de una cultura formativa en las empresas y la disponibilidad limitada de centros de trabajo adecuados para las prácticas son barreras importantes. Esto se ve agravado por la percepción de que las empresas no están preparadas para asumir la formación de jóvenes inexpertos. La evaluación objetiva del alumnado por parte de las empresas y la falta de tiempo para que los coordinadores duales gestionen todas las empresas colaboradoras son desafíos que afectan a la implementación efectiva de la ley. La falta de formación específica para el profesorado y la necesidad de actualizar los contenidos y metodologías son aspectos críticos que deben abordarse para asegurar el éxito de la nueva ley. En resumen, los principales retos identificados en la implementación de la nueva ley de FP incluyen la colaboración con empresas, la disponibilidad de recursos y apoyo para los docentes, la preparación del alumnado, la coordinación y comunicación efectiva, la adaptación de la formación dual, la promoción de una cultura formativa de las empresas, la evaluación y seguimiento del alumnado, y la formación y motivación del profesorado. Abordar estos desafíos es esencial para garantizar una implementación exitosa y mejorar la calidad de la formación profesional.

4. CONCLUSIONES

El análisis de los datos obtenidos revela varias tendencias y desafíos significativos en la implementación de la nueva ley de FP en Andalucía. La mayoría de los participantes del estudio son mayores de 40 años, lo que sugiere una población docente con considerable experiencia y una notable representación femenina.

En cuanto a la percepción de la nueva ley de FP, los resultados indican un alto grado de insatisfacción y falta de información entre los docentes. Más de la mitad de los encuestados no se sienten bien informados sobre los aspectos clave de la ley y no creen que esta mejorará la calidad de la enseñanza en sus centros. Además, una mayoría significativa no ha recibido suficiente formación para aplicar los cambios requeridos por la normativa, y consideran que sus centros carecen de los recursos necesarios para su implementación.

La dualización de los ciclos formativos también enfrenta escepticismo, con muchos docentes dudando de la viabilidad de la formación dual debido a la disponibilidad limitada de empresas colaboradoras. La percepción general es que la nueva ley no ha considerado adecuadamente las necesidades y opiniones del profesorado, lo que ha resultado en una falta de motivación para mejorar o cambiar los métodos de enseñanza.

En términos de colaboración entre centros de FP y empresas, los resultados son igualmente desalentadores. La mayoría de los encuestados no cree que la nueva ley mejorará esta colaboración ni que las empresas estén preparadas para incorporar alumnado de FP. Además, hay una percepción negativa sobre la capacidad de la ley para contribuir efectivamente a la inclusión y atención a la diversidad de los estudiantes, así como sobre la alineación de los contenidos curriculares con las necesidades del mercado.

Los principales retos identificados incluyen la necesidad de encontrar suficientes centros y personas dispuestas a implicarse en la formación del alumnado, la falta de recursos y orientación y la implementación de la formación dual desde el primer curso. Estos desafíos subrayan la necesidad de una mayor inversión en formación y recursos, así como una mejor comunicación y colaboración entre los actores involucrados en la FP. El desconocimiento de los beneficios que pueden obtener empresas al recibir alumnado en formación dual (Vega, 2024) incrementa la problemática reinante sobre la escasa ofertas de plazas para el alumnado en formación.

Considerando los aspectos relacionados con el alumnado, la inclusión y la atención a la diversidad también generan inquietudes, ya que muchos docentes dudan de la efectividad de la nueva ley en estos ámbitos. Además, las estrategias didácticas más comunes para abordar estos desafíos incluyen simulaciones, aprendizaje basado en problemas, clase invertida y gamificación.

No podemos dejar de lado la importancia que representa fomentar la investigación académica sobre los diferentes ámbitos que engloba la FP en España. En el informe presentado por CaixaBank Duliza titulado “Retos y estrategias de acción en torno a la investigación sobre Formación Profesional en España” destaca la trascendencia de investigar en el ámbito FP para mejorar su calidad y eficacia. Dicho informe señala varias deficiencias en la investigación actual, como su carácter escaso, discontinuo y disperso tanto temporal como geográficamente. Además, menciona la falta de financiación adecuada y la necesidad de mejorar los canales de comunicación entre los investigadores. Son pocos los grupos de investigadores existentes en las temáticas abordadas, casi siempre circunscritas a contextos e instituciones escolares, y raramente a estudios sectoriales o de amplio alcance territorial (Moso-Díez, 2019). Predominan las investigaciones descriptivas y son muy pocas las de carácter evaluativo y aún menos las cuasi experimentales (Echeverría y Martínez-Clares, 2019).

Si centramos el foco de atención en dónde publican los investigadores relacionados con estudios en la FP, se observa que no hay revistas especializadas, ni bases de datos dedicadas exclusivamente a este nivel educativo, ni datos reales que incluyan información tanto de centros públicos, concertados y privados. Para evaluar de manera efectiva la calidad y relevancia de los avances en la FP, es fundamental difundir y validar

las investigaciones a través de revistas dedicadas a este sector. Estas publicaciones son esenciales para la transferencia de conocimiento científico, funcionando como una ventana abierta al mundo de la investigación. A través de esta ventana, podemos observar cómo interactuamos con la sociedad, cómo realizamos nuestras investigaciones, cómo deberíamos llevarlas a cabo y qué aspectos podemos mejorar. Publicar en una revista científica no solo es una cuestión de rigor académico, sino también de compromiso ético y profesional (Martínez-Clares, 2016).

Es necesario que se genere un sistema que conecte el potencial tecnológico e innovador con agentes sociales, investigadores y políticos que son los responsables de la toma de decisiones (Echeverría y Martínez, 2021).

Por todo lo antes mencionado, los resultados del estudio destacan la necesidad urgente de abordar las preocupaciones del profesorado y mejorar la infraestructura y el apoyo para la implementación efectiva de la nueva ley de FP. Solo a través de un enfoque colaborativo y bien informado se podrán superar los retos actuales y aprovechar las oportunidades que ofrece la FP para el desarrollo profesional y educativo en Andalucía.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto I+D (ProyExcel_00176) titulado: "Aplicaciones móviles para la argumentación científica y tecnológica sobre acciones climáticas, medioambientales y eficientes en recursos financiado por el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) en 2021 de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía y el proyecto I+D+i PID2023-147028NB-I00 “STE(A)M y CIUDADANÍA. Desarrollo con procesos de indagación y argumentación en la formación del docente de ciencias y su enseñanza. Estudio identitario, entornos y género”. EduCA-STE(A)M.

REFERENCIAS

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.

Díaz-Chao, Á. y Torrent-Sellens, J. (2019). Efectos sobre la generación de valor y los resultados de la actividad industrial. En Á. Díaz-Chao, M. Moso Díez y J. Torrent Sellens (Eds.), *La Formación Profesional en la empresa industrial española*. (pp. 77-131) Madrid. Fundación Bankia por la Formación Dual. https://acortar.link/CNgKEN

Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España* (2005-2017). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual. https://acortar.link/JxzKoA

García Viña, J. (2020). La formación profesional dual en España como mecanismo de creación de empleo para los jóvenes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*. CEF, 443, 23-63.

Gutiérrez, F. (2024, 18 septiembre). *La nueva FP se retrasa por la falta de empresas para la formación de los alumnos.* Diario Sur. https://acortar.link/VoJSnj

Kotthoff, H.G. (2011): Between excellence and equity: the case of the German education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 27-60.

Ley Orgánica 3/2022, de 21 de marzo, por la que se establece la ordenación e integración de la Formación Profesional. 1 de abril de 2022. *Boletín Oficial del Estado*, 78, pp. 43546 a 43625.

Martínez-Clares, P. (27 de mayo de 2016). Investiguemos (con)ciencia. *Aula Magna 2.0*. https://acortar.link/RIjbWl

Martínez-Izquierdo, L., y Torres Sánchez, M. (2023). Los retos de la colaboración público-privada en la implementación de la formación profesional dual. Una revisión sistemática. *Revista Española De Educación Comparada*, (43), 357–376. doi: 10.5944/reec.43.2023.34009

Moso-Díez, M. (2019). Una aproximación a la investigación europea sobre la Formación Profesional. En B. Echeverría y P. Martínez-Clares (Eds.), *Diagnóstico de la investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España* (2005-2017) (pp.15-29). Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual. https://acortar.link/JxzKoA

Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), 15-43, doi: 10.5944/educXX1.21242

Rodríguez, T. (15 de junio de 2022). Hoy entra en vigor la nueva ley de Formación Profesional: en qué consiste. *Noticias trabajo*. https://acortar.link/EKTE4c

Vega, A. C. (23 de noviembre de 2024). FP Dual en España: solución a la brecha entre formación y empleo juvenil. *Observatorio de Recursos Humanos*. https://acortar.link/CtP1b1

Información y poder en las monarquías ibéricas: un acercamiento al catastro de Ensenada y las "memórias paroquiais"

Diego Vicente Sánchez

Universidad de Extremadura (España)

DOI:https://doi.org/10.14679/4133

Resumen: Este texto aborda el estudio del uso de la información, sus mecanismos de transmisión y generación de datos, como medio para el ejercicio del poder en la época moderna, presentando líneas teóricas esenciales para comprender la importancia de la información en este periodo. Utilizando como laboratorio las monarquías ibéricas durante las décadas centrales del siglo XVIII, se analizan dos proyectos paradigmáticos de las políticas de recopilación y generación de información: el Catastro de Ensenada en España, comenzado a elaborar desde 1749, y las *memórias paroquiais* en Portugal, cuya mayor parte se elaboró desde 1758. De ellos se estudiará la conformación de los interrogatorios enviados a las autoridades locales para que fuera cumplimentado, en tanto que fuente esencial para el uso político de la información. A fin de cuentas, se presenta un estudio desde una perspectiva tanto integrada, analizando de forma conjunta el mundo ibérico, como comparada, lo que permitirá identificar las similitudes y diferencias que presentan ambos casos, su desarrollo e influencia en las monarquías ibéricas, así como su potencialidad como fuente para futuros estudios.

Palabras clave: información, ilustración, monarquías ibéricas, catastro de ensenada, memórias paroquiais

Abstract: This paper deals with the study of the use of information, its transmission mechanisms and data generation, as a means for the exercise of power in modern times, presenting essential theoretical lines to understand the importance of information in this period. Using the Iberian monarchies as a laboratory during the central decades of the 18th century, two paradigmatic projects of information collection and generation policies are analysed: the Cadastre of Ensenada in Spain, which began to be drawn up in 1749, and the memórias paroquiais in Portugal, most of which were produced from 1758 onwards. The conformation of the interrogatories sent to the local authorities to be filled in will be studied, as an essential source for the political use of the information. In the end, this study is presented from both an integrated perspective, analysing the Iberian world as a whole, and a comparative one, which will allow us to identify the similarities and differences between the two cases, their development and influence on the Iberian monarchies, as well as their potential as a source for future research.

Keywords: information, enlightenment, iberian monarchies, catastro de ensenada, memórias paroquiais

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las próximas páginas se tratará de realizar una aproximación a un tema de acusado interés para todo aquel que quiera adentrarse en los estudios históricos y, más

concretamente, de la época moderna: el estudio de la información, los mecanismos por los cuales se transmite y los medios por los que se genera. Para ello, se ensayarán algunas líneas teóricas esenciales para comprender la importancia de la «información» en esta etapa y, más adelante, tomando como laboratorio las monarquías ibéricas a mediados del siglo XVIII, se analizarán en perspectiva comparada dos proyectos fomentados por ambos Estados que tuvieron lugar durante el ámbito cronológico seleccionado, paradigmáticos de las políticas de la información desplegadas desde el poder.

Nos referimos, por un lado, al comúnmente conocido como Catastro de Ensenada, desarrollado desde 1749 para fomentar el proyecto de Única Contribución, en el caso de la monarquía española; y, por otro lado, a las *memórias paroquiais* que en 1758 recolectaron informaciones sobre las poblaciones y los territorios portugueses. Aunque se justificará más adecuadamente según se desarrolle el presente estudio, se ha de indicar que la elección de estos proyectos responde a una doble motivación: por un lado, estudiaremos dos ejemplos claros de materiales documentales mediante los cuales se proporcionan informaciones que requieren los Estados –concretamente, en su forma de interrogatorios–, y, por otro lado, se fomentará la perspectiva comparada al tratarse de proyectos llevados a cabo por dos entidades políticas diferenciadas, lo que nos permitirá comprobar ciertas similitudes y diferencias entre las políticas de ambos Estados.

2. LA INFORMACIÓN COMO REQUISITO INDISPENSABLE DEL EJERCICIO DEL PODER DURANTE EL SIGLO XVIII

Aclaradas las líneas fundamentales sobre las que se cimentará el análisis de esta investigación, se deben plantear algunas consideraciones fundamentales para comprender la importancia que las políticas de recopilación y generación de información tuvieron durante la época moderna. En un sentido más amplio, no estaríamos incurriendo en ninguna afirmación descabellada si dijéramos que el interés que los seres humanos desarrollan por conocer la realidad que los rodea es una de sus principales características antropológicas. Como afirma García Marco, "todos somos conscientes de que dependemos de la información para sobrevivir y realizarnos (…). De que la información es el prerrequisito de la acción eficaz. De que la información significa poder" (1998, p. 305).

Margarita Gómez destaca que la Edad Moderna se caracterizaba, entre otras cuestiones, por ser la "época de la eclosión de lo escrito, de la consolidación de prácticas de escritura y lectura que invaden nuevas facetas sociales y culturales", pero ello iba de la mano del nacimiento de lo que se ha denominado el «Estado Moderno», que en conjunción con la cuestión anterior implicaba que los monarcas invadieran "facetas de gobierno y de justicia antes descuidadas o cedidas a otras jurisdicciones" (2002, p. 147). Como trataremos de demostrar a continuación, para que el gobierno fuera efectivo por parte del Estado, se precisaba un adecuado conocimiento (generalmente denominado en la época como noticia) de la realidad social, una precisa información.

Poder y conocimiento conforman un maridaje de tal entidad que, referirnos a cualquiera de ellos implica –siempre que nos remitamos a un plano político colectivo, y en ciertos casos también individual– tener en consideración al otro. Richard D. Brown (1989), en un estudio focalizado en el caso de los Estados Unidos de América, afirmaba inteligentemente que, si bien es cierto que el conocimiento es poder, también es verdad que hay tantas formas de poder como de conocimiento y, en consecuencia, que la posesión de diferentes tipos y vías de información pueden servir a diversas funciones sociales. Y aunque sus concreciones puedan ser muy diversas, la imbricación entre poder-conocimiento es de tal calibre que el conocimiento consolida al poder a la vez

que este atrae y se legitima a través del conocimiento (Gregory et al., 2015). Así, afirmaba muy acertadamente Bartolomé Bennassar que la aplicación práctica de toda política, al menos si nos referimos al Estado Moderno, exige de manera inexcusable "contar con la información más completa que se pueda" (2006, p. 47).

El interés cognoscitivo parte, en primera instancia, del individuo y su capacidad de observación. Pero en tanto que forma parte de un colectivo o, mejor dicho, de una organización social, ese interés por conocer "se convierte en una *necesidad* del mismo Estado para lograr *información* acerca de su territorio y de los súbditos" (Rodríguez Cancho, 1992, p. 36). El Estado precisa de adquirir noticias y datos sobre su población, sus riquezas, el territorio sobre el que se proyecta, etc. Para ello, se desarrollan iniciativas estadísticas o pre-estadísticas, que son sintomáticas de un nuevo modelo de administración, de una nueva forma de concebir el poder y el Estado, plantando una de sus bases fundamentales en la necesidad de adquirir información. En este sentido, según Bustamante, España mostró un desarrollo precoz con respecto a otros Estados modernos, sobre todo por las exigencias que el gobernar América demandaba (Bustamante, 2000, p. 34). Y así queda patente en la obra de Arndt Brendecke (2019), quien estudió la relación entre el uso del saber y el dominio colonial de la Monarquía Hispánica en América y afirmaba que el proceso de expansión provocó el comienzo de la cultura del conocimiento empírico moderno en Europa, es decir, puso de manifiesto la necesidad de producir descripciones fiables de realidades lejanas.

En este proceso se relacionan estrechamente –o en términos de Brendecke, se «acoplan»– la información con la decisión, pues esta primera se emplea desde el poder para garantizar la implementación de sus políticas. Para obtener información es necesario, además, el desarrollo de determinados procedimientos empíricos. Es más, según Brendecke, esta relación es tan íntima que puede llegar a designar "tanto el comienzo del procedimiento (el relevamiento) como el documento que le sigue (el informe) o, por último, la meta más abstracta del «estar informado»", de tal modo que el término «información» remite a la secuencia entera del procedimiento, pero también sus pasos intermedios o los resultados concretos (2019, p. 108). En este sentido, como indica Rodríguez Cancho, los monarcas ilustrados del Setecientos se vieron favorecidos por la llegada de la estadística, la medición y el cálculo, que se "concentra en esa dualidad de información/conocimiento", lo que coincide, además, "con la emergencia de proyectos y proyectistas, programas racionalmente formulados para su puesta en práctica, transformación de la realidad y aprovechamiento social" (2019, p. 270).

Esta apreciación sobre el siglo XVIII es fundamental, pues si bien desde el siglo XVI es patente un interés creciente del Estado por mantenerse informado, conocer la realidad social, serán los gobiernos del Setecientos, bajo el influjo de los presupuestos ilustrados, los que con mayor intensidad pretendan "informarse, indagar y conocer la *realidad* social, económica y cultural de su ámbito territorial" (Rodríguez Cancho, 1992, p. 28). El ideal del *buen gobierno* mediatizó gran parte del debate intelectual del Setecientos, fomentando la idea de que la acción de los gobernantes podría resolver los problemas del hombre, es decir, que podían modificar sus condiciones de vida. Este ideal reformista conllevó la racionalización del Estado y, en consecuencia, un creciente deseo por la centralización. El objetivo de incrementar los mecanismos para que el Estado ejerciera el poder, durante el siglo XVIII, fue parejo al de aumentar la población, la riqueza, la centralización y el recorte de privilegios (Rodríguez Cancho, 2004).

El peso preponderante que el territorio y la población adquirieron se muestra de manera clarividente en un texto pocas décadas más tardío a los casos que estudiaremos en este artículo, concretamente en 1786, cuando Floridablanca dictaba la Real Orden de 25 de julio de ese mismo año –por la que se daría orden de formar el Censo de Floridablanca

del año posterior–, pues en ella destacaba la necesidad que tiene el Estado por obtener noticias en relación con su población –y, en consecuencia, su territorio– con las siguientes palabras: "varios cuerpos políticos y personas respetables del Reino han hecho presente al Rey cuán necesario sería repetir la enumeración de gente que se hizo en el año de 1768 para saber el estado de nuestra población".

A fin de cuentas, la acción informativa se utiliza como medio para ejercer el poder, tomando al Estado como instancia desde la que generar decisiones que inciden directamente en la realidad. Las expresiones más relevantes de esta información se manifiestan en interrogatorios, cuestionarios, formularios, encuestas, averiguaciones, descripciones de viajeros, vecindarios, memorias políticas y económicas, diccionarios geográficos e históricos, etc. (Konyushikhina & Vallina Rodríguez, 2017; Rodríguez Cancho, 2015).

En términos generales, como apuntaba Foucault, las encuestas y los interrogatorios servían "como modelo, como esquema administrativo, fiscal y político" (Foucault, 1980, p. 121); es decir, eran un material que, además de proporcionar información al Estado, servía como elemento fundamental para ejercer el poder. Sobre este tipo de materiales versarán las próximas líneas, pero antes se ha de indicar la gran potencialidad social que tienen, en palabras de Brendecke:

> "en la encuesta, el proceso de recabar conocimientos está conectado esencialmente con el objetivo de conseguir que se forme un consenso en el grupo consultado. Las decisiones no solamente deben estar fundadas en informaciones lo más precisas posible, sino que también deben ser introducidas en el marco de un procedimiento que vincule a los involucrados y fortalezca el respaldo social de la decisión" (2012, pp. 25-27).

3. LAS POLÍTICAS DE LA INFORMACIÓN EN PERSPECTIVA COMPARADA: EL CATASTRO DE ENSENADA Y LAS MEMÓRIAS PAROQUIAIS

Los procesos de «administrativización» (López Díaz, 2002, p. 9), parejos a la centralización y refuerzo del poder llevados a cabo en ambas monarquías a lo largo del siglo XVIII, se manifestaron, como ya hemos indicado, en el creciente interés de los Estados por conocer la realidad de los territorios sobre los que se proyecta. La necesidad de establecer límites perceptibles era cada vez más evidente, pero para ello, como resalta João Cosme, se precisaba disponer de los instrumentos idóneos para el conocimiento tanto del espacio como de aquellos que los ocupan (2000, p. 9). Como hace notar Tamar Herzog (2018), el claro interés que los monarcas del Setecientos mostraron en el conocimiento de su territorio, implicaba la irremediable intervención sobre la administración, habida cuenta previa de las realidades que lo concernían, pues el objetivo era utilizar la acción informativa como medio por el que ejercer el poder, centrando en el Estado la instancia política superior que, además, generaba las decisiones que pudieran afectar la realidad (Rodríguez Cancho, 2015, pp. 1269-1270). Como indicaron Godinho y Cairo Carou, los Estados absolutistas mostraron un interés creciente por el conocimiento de sus respectivos territorios y poblaciones en sintonía con la expansión de lo que Foucault denominó la «gubernamentalidad», una nueva técnica de control que, a su juicio, empezó a ser evidente a mediados del siglo XVIII (2013, pp. 27-28). Mediante la conjunción de la tríada gobierno-población-economía política, Foucault destaca el incipiente conjunto de instituciones, de procedimientos, de tácticas y análisis encaminados a esta forma de poder que tenía "por blanco la población,

por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad" (1981, p. 25).

Es en este contexto en el que los proyectos que analizamos adquieren todo su significado. En el caso de la monarquía española, más allá de algunas iniciativas previas, como el Censo de Campoflorido de 1712, que carece prácticamente de toda credibilidad, merece toda nuestra atención el catastro que a mediados de este siglo XVIII dio comienzo el marqués de la Ensenada, elaborado en época de Fernando VI (desde 1749), orientado con el objeto primordial de promover, en primer lugar, una investigación sobre la distribución de la riqueza del país y, más adelante, establecer un nuevo sistema tributario y una «Única Contribución». Para ello se estableció un cuestionario que pudiera extraer toda la información posible relativa a los términos municipales, enfatizando su interés sobre la población y sus condiciones sociales, así como el territorio, sus recursos y su organización fiscal y hacendística. Probablemente sea el mejor ejemplo del creciente interés por conocer las diferentes realidades que envolvían al territorio y la población del Estado, guiados por el ideal del *buen gobierno*. Así, en el Decreto de 10 de octubre de 1749, se indicaba que

> "bien informado de los perjudiciales que son al común de mis vasallos las rentas comprehendidas bajo el nombre de provinciales, más por el modo y medios de su recaudación, que por lo substancial de estos tributos; y deseando exercitar en todo lo possible, a favor de mis vassallos el amor y cuidado que me merece su conservación y felicidad: hice examinar este importantíssimo assumpto por ministros, y sugetos de práctico conocimiento de mis provincias y pueblos de que constan, para que con estas positivas noticias y las de otras partes en que se haya remediado este daño, expusiesen la forma de atender el vassallo, sin olvidarse de la necesidad de acudir a las precisas obligaciones de la Monarquía" (AHN, Consejos, lib. 1510).

En el caso portugués, las *memórias paroquiais* (1758), si bien es cierto que tienen lugar casi una década después que el caso español, muestra similitudes reveladoras para comprender lo que hemos denominado las políticas de la información en esta época. Hunden sus raíces en el proyecto de *Diccionario Geográfico* encargado al eclesiástico Luís Cardoso en 1732, que tenía por objeto "conduzir as notícias mais individuaes, e exactas, de que se forma este corpo, verdadeiramente grande, pois a todo este Reyno comprehende" (Cardoso, 1747). Para ello, se elaboró un interrogatorio que deberían completar los párrocos en cada localidad portuguesa, con un total de 65 cuestiones divididas en tres títulos diferenciados: uno relacionado a la tierra, otro a la sierra y otro a los ríos, siguiendo el mismo esquema que el de 1758. El trabajo que Luís Cardoso había abandonado, llegando tan solo a la letra C, es retomado por iniciativa de Sebastião José de Carvalho, marqués de Pombal, precisamente en el contexto de intensas políticas reformistas tras el terremoto de Lisboa acaecido apenas tres años antes. La necesidad de desarrollar una fiscalidad que aumentara los ingresos del Estado se muestra de una manera mucho más evidente en la reanudación de este proyecto. Ahora bien, además del interés por la información socio-institucional y la político-administrativa, destacan las descripciones físicas y económicas del territorio (Matos & Borralheiro, 2009, p. 19), como se puede comprobar de la distribución de la encuesta en tres títulos diferenciados: uno relacionado a la tierra, otro a la sierra y otro a los ríos.

3.1. Taxonomía de los interrogatorios

Ambos interrogatorios buscan recopilar y sistematizar información sobre las localidades, sus límites, extensión y administración; las circunstancias de su población, costumbres y actividades profesionales; el fomento de las actividades económicas y recursos de riqueza o las comunicaciones y transportes, entre otras cuestiones. Salvo por esa división del interrogatorio portugués en tres capítulos, que no tiene una correspondencia directa en el caso español, desde el punto de vista formal ambas encuestas muestran bastantes similitudes: cuarenta cuestiones en el caso de Ensenada, contestadas en orden por las autoridades locales; y sesenta en el caso de las *memórias paroquiais*, veintisiete destinadas a la «tierra», trece a la sierra y veinte al río, pero también contestadas en orden por las autoridades locales, aunque la responsabilidad de su elaboración fue encomendada a los clérigos de las *freguesias*. Para condensar el conjunto de informaciones requeridas por ambos Estados, hemos elaborado una taxonomía que nos permite comparar las temáticas abordadas por ambas encuestas, dividida en los siguientes apartados, y reflejada en la Tabla 1 donde figuran los números de las preguntas correspondientes a cada interrogatorio: a) *Denominación*: en la que se incluyen las preguntas sobre el nombre de la población encuestada; b) *Jurisdicción*: en la que se tienen en consideración las cuestiones referidas a los límites jurisdiccionales; c) *Aspectos demográficos*: en la que incluimos las cuestiones acerca de los censos de población, casas y otros edificios; d) *Territorio y situación geográfica*: en la que se incluyen las preguntas sobre la extensión y los límites de la población; e) *Actividades económicas*: en la que se insertan numerosas cuestiones relativas a las actividades económicas desarrolladas –o potencialmente desarrollables– desde los tipos de tierras hasta las actividades industriales y comerciales; f) *Derechos fiscales y recursos municipales*: en la que incluimos desde los impuestos sobre las tierras hasta los propios y arbitrios del común; g) *Aspectos religiosos*: en la que se incluyen los censos de eclesiásticos, las parroquias, etc.; h) *Aspectos sanitarios y asistenciales*: en la que se destacan las preguntas acerca de hospitales, pobres de solemnidad, etc.; i) *Urbanismo y comunicaciones*: en la que se incluyen las preguntas acerca del número de casas, los empedrados y las fuentes, etc.; j) *Justicia y ejército*: en la que destacamos las preguntas sobre la Justicia y el ejército; k) *Memoria histórica*: en la que incluimos las preguntas sobre aspectos dignos de mantener en la memoria.

Tabla 1. Distribución de los interrogatorios según tipología y número identificativo de cada pregunta. Elaboración propia.

Tipologías	Ensenada	*Memórias paroquiais*		
		Tierra	Sierra	Río
Denominación	1	1	1	1, 12
Jurisdicción	2	1, 2, 5, 12, 16	5	-
Aspectos demográficos	21, 22	3	-	-
Territorio y situación geográfica	3	4, 5, 6, 23, 24	2, 3, 4, 5, 13	2, 3, 6, 13, 19
Actividades económicas	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37	15	7, 8, 10, 11	7, 8, 9, 10, 11, 16
Derechos fiscales y recursos municipales	2, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 40	-	-	9, 18
Aspectos religiosos	38, 39	7, 8, 9, 10, 13, 14	-	-

Aspectos sanitarios y asistenciales	30, 32, 36	11, 12	-	-
Urbanismo y comunicaciones	22, 25, 29, 37	20. 21, 25, 26	-	4, 5, 14, 15
Justicia y Ejército	26	25	-	-
Memoria histórica	-	18, 22	-	-

3.2. Similitudes, semejanzas y potencialidad como fuente

Una mera visual sobre la distribución de ambos interrogatorios nos puede permitir establecer algunas conclusiones generales. Sin embargo, para satisfacer más ampliamente la labor de análisis y tratamiento del contenido informativo, creemos oportuno especificar algunas de las categorías que a nuestro entender podrían ser de gran interés. En sintonía con los pilares de la gubernamentalidad a los que aludíamos en la contextualización teórica de las políticas de información a finales del Antiguo Régimen, en los que territorio-población-economía política adquieren un papel fundamental, merece la pena dedicar nuestra atención al territorio y situación geográfica, los aspectos demográficos y las actividades económicas.

En el caso español, aunque en términos cuantitativos tan solo se destina una pregunta del interrogatorio, resulta muy significativo comprobar cómo en el interrogatorio preparado para que las localidades respondieran a los intendentes, el territorio adquiriera preferencia en el orden de la redacción. Concretamente, la tercera de las cuestiones, en la que se debía responder "qué territorio ocupa el término, cuánto de levante a poniente y del norte al sur, y cuánto de circunferencia, por horas, y leguas, qué linderos o confrontaciones; y qué figura tiene" (AHN, consejos, lib. 1510). Este mismo interés está patente en las *memórias paroquiais*, que en términos cuantitativos superan en gran número al de Ensenada, pues de un total de 63 preguntas que componían el cuestionario, 15 de ellas aludían de manera más o menos clara al territorio y situación geográfica de la localidad encuestada. Realmente, al estar divididas en tierra, sierra y río, el número es más alto del que sería en un cuestionario sin estas divisiones –como es el caso del de Ensenada–, pues en realidad se dividen equitativamente en cinco por cada apartado. Concretamente, en relación con la tierra son las preguntas 4ª, 5ª, 6ª, 23ª y 24ª; en relación con la sierra son las cuestiones 2ª, 3ª, 4ª, 5ª y 12ª; y en relación con el río son las preguntas 2ª, 3ª, 6ª, 13ª y 19ª. (ANTT, *Memórias Paroquiais*, vol. 44, fls. 3-6).

En un sentido muy estrecho con el territorio, la población tiene un papel fundamental, aunque aparezca infrarrepresentada en el número de preguntas: dos en el caso de Ensenada, una en las *memórias paroquiais*. Como hace notar Domínguez Ortiz, el Catastro de Ensenada da un paso fundamental en la recopilación de información en cuanto al aspecto demográfico, aunque serían en los censos de Aranda, Floridablanca y Godoy en las décadas posteriores cuando se diera un avance significativo (2002, p. 14); algo similar a lo que sucede con las *memórias paroquiais*, pues el censo de Pina Manique a finales del siglo mostraría un desarrollo en este sentido muy notorio.

Íntimamente ligadas al territorio y la población, las actividades económicas adquieren una representación muy importante en ambos interrogatorios, pues son fundamentales en los proyectos de recaudación fiscal para ambos Estados. Con una mera visual resulta significativo cómo en el caso español, el interés por las cuestiones económicas es mayúsculo, con veintidós preguntas que remiten a ello, el doble de las que se dedican en las *memórias paroquiais*, con un total de once.

4. CONCLUSIONES

Tanto los interrogatorios, que son el objeto de estudio de esta investigación, como las respuestas dadas a ellos, son fuentes fundamentales para el estudio de ambas monarquías en el siglo XVIII. A partir de ellas se están desarrollando investigaciones muy sugerentes, problematizando los fundamentos políticos del Catastro (Marín Sánchez y Birriel Salcedo, 2022), planteando nuevas formas de entender el proceso de elaboración (Rodríguez Espinosa y Rodríguez Domenech, 2021), o utilizando sus respuestas como medio esencial para entender la distribución jurisdiccional de algunos territorios de la monarquía española (Castro Redondo, 2020), así como fuente para el acercamiento al estudio a pequeña escala de las localidades y comarcas del Setecientos, como los trabajos que viene desarrollando Francisco Inácio Gonçalves dos Santos sobre las *memórias paroquiais* en los diferentes distritos portugueses (2012).

Nuestro acercamiento a estos proyectos desarrollados a mediados del siglo XVIII en las monarquías ibéricas, parte desde una perspectiva más integradora que comparativa, en tanto que busca, más allá de resaltar sus diferencias, abogar por un estudio conjunto de estas políticas, muy similares tanto en la forma como en el fondo. Aunque nuestra aportación en este texto ha sido parcial, pues tan solo se ha centrado en la distribución de los interrogatorios, sería muy interesante que en el futuro se fomentaran estudios integrados de las respuestas dadas a los interrogatorios, especialmente en territorios fronterizos en los que confluyen los límites de las jurisdicciones representadas.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha realizado gracias a la financiación del Ministerio de Universidades por medio de las Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) en la convocatoria de 2021 [FPU/02521].

REFERENCIAS

Bennassar, B. (2006). *La monarquía española de los Austrias. Conceptos, poderes y expresiones sociales*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Brendecke, A. (2012). *Imperio e información. Funciones del saber en el dominio colonial español*. Iberoamericana y Vervuert.

Brown, R.D. (1989). *Knowledge is Power. The Diffussion of Information in Early America, 1700-1865*. Oxford University Press.

Bustamante, J. (2000). El conocimiento como necesidad de Estado: las encuestas oficiales sobre Nueva España durante el reinado de Carlos V. *Revista de Indias*, LX(218), 33-55.

Cairo Carou, H. y Godinho, P. (2013). El Tratado de Lisboa de 1864: la demarcación de la frontera y las identificaciones nacionales. *Historia y Política*, (30), 23-54.

Cardoso, L. (1747). *Dicionário Geográfico ou notícia histórica de todas as cidades, villas, lugares, e aldeas, rios, ribeiras e serras dos Reynos de Portugal, e Algarve, com todas as cousas raras, que nelles se encontrão, assim antíguas, como modernas*. Regia Officina Sylviana, e da Academia Real, t. I, 1747.

Castro Redondo, R. (2020). *Cartografía digital de Galicia en 1753. Jurisdicciones, provincias y reino*. Andavira.

Cosme, J. (2000). A solidaridade e a conflitualidade na fronteira portuguesa do Alentejo (séculos XIII-XVIII). *População e Sociedade*, (6), 83-100.

Domínguez Ortiz, A. (2002). El Catastro de Ensenada en su circunstancia. *CT: Catastro*, (46), 7-16.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En Castel, R., *Espacios de poder*. Las Ediciones de La Piqueta.

García Marco, F.J. (1998). El concepto de información: una aproximación transdisciplinar. *Revista General de Información y Documentación*, 8(1), 303-326.

Gómez Gómez, M. (2002). La documentación real en la época moderna. Metodología para su estudio. *Historia. Instituciones. Documentos*, (29), 147-162.

Gregory, D., Meusberger, P. & Suarsana, L. (2015). Power, Knowledge and Space: A Geographical Introduction. In P. Meusburger (ed.), *Geographies of Knowledge and Power*. Sprinper, 1-18.

Herzog, T. (2018). *Fronteras de posesión. España y Portugal en Europa y las Américas*. Fondo de Cultura Económica.

Konyushikhina, N. y Vallina Rodríguez, A. (2017). Los interrogatorios de la Edad Moderna, fuentes geohistóricas para el conocimiento del paisaje. En *Naturaleza, territorio y ciudad en un mundo global. Actas del XXV Congreso de la Asociación de Geográfos Españoles*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2013-2022.

López Díaz, M. (2020). Reformismo, instituciones y espacios de poder en las monarquías ibéricas (siglo XVIII). *Obradoiro de Historia Moderna*, (29), 7-14.

Marín Sánchez, M. y Birriel Salcedo, M.M. (coords.) (2022). *Problematizar el Catastro: debatiendo sobre cómo el siglo XVIII contaba personas y territorios*. Comares.

Matos, H. e Borralheiro, R. (2009). *As freguesias do distrito do Porto nas Memórias Paroquiais de 1758*. Colecção Portugal nas Memórias Paroquiais de 1758.

Rodríguez Cancho, M. (1992). *La información y el Estado. La necesidad de interrogar a los gobernados a finales del Antiguo Régimen*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Rodríguez Cancho, M. (2004). La información en el sistema de gobierno y administración de la monarquía en la primera mitad del siglo XVIII. En Serrano,

E. (ed.), *Felipe V y su tiempo. Congreso internacional*. Institución Fernando el Católico, 947-966.

Rodríguez Cancho, M. (2015). Información, conocimiento y decisiones políticas: Tratado de Comercio entre los reinos de España y Portugal (1778). En Iglesias Rodríguez, J.J., Pérez García, R.F. y Fernández Chaves, M.F. (eds.), *Comercio y cultura en la Edad Moderna. Comunicaciones de la XIII reunión científica de la Fundación Española de Historia Moderna*. Editorial Universidad de Sevilla, 1269-1282.

Rodríguez Cancho, M. (2019). Información y conocimiento en la activación del mecanismo "frontera". En Melón Jiménez, M.Á., Rodríguez Cancho, M., Testón Núñez, I. y Sánchez Rubio, R. (eds.), *Dinámicas de las fronteras en periodos de conflicto: el Imperio español (1640-1815)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 269-289.

Rodríguez Espinosa, E. y Rodríguez Domenech, M.A. (2021). *El catastro de Ensenada: nuevos planteamientos en el proceso de elaboración del censo de 1756. La Mancha*. Tirant lo Blanch.

Santos, F.I.G. (2012). *O correio nas memórias paroquiais de 1758: as actuais freguesias do distrito do Braga*. s.n.